M.A. Santos Guerra

La Evaluación como Aprendizaje

Cuando la flecha impacta en la diana

narcea

M.A. Santos Guerra

La Evaluación como Aprendizaje

Cuando la flecha impacta en la diana

narcea

La Evaluación

como Aprendizaje

CUANDO LA FLECHA

IMPACTA EN LA DIANA

Miguel Ángel Santos Guerra

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

MADRID

Índice

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN: La evaluación como aprendizaje

INTRODUCCIÓN: Principios generales de la evaluación

I. EVALUACIÓN Y CENTROS EDUCATIVOS

1. La evaluación de los centros educativos o la trampa de las mil caras

Los riesgos. Los evaluadores. Las condiciones. Los indicadores. Las exigencias. Las iniciativas. Las consecuencias.

2. Cultura que genera la evaluación en las escuelas

La cultura escolar.Cultura del sometimiento. Cultura de la competitividad. Cultura del resultado. Cultura de la seguridad. Cultura de la objetividad. Cultura del éxito. Cultura de lo palmario. Cultura de la inmediatez. Cultura de la trampa. Cultura de la homogeneidad. Cultura del individualismo. Cómo afrontar la cultura de la evaluación.

3. Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética

El aprendizaje. La mejora. El rigor. La transferencia. La ética. ¿Cómo se realiza la metaevaluación?

II. EVALUACIÓN Y PROFESORADO

4. Evaluación del sistema y aprendizaje del profesor

Jerarquización. Irracionalidad. Injusticia. El aprendizaje de los profesores.

5. Evaluación de la formación del profesorado

Naturaleza y sentido de la formación del profesorado. El modelo de profesional de la docencia. La evaluación como estrategia de mejora de la formación. Metaevaluación de la formación del profesorado.

6. Evaluación de las Reformas Educativas

La naturaleza de la Reforma: el paradigma de la racionalidad técnica. Los cambios organizativos en las Reformas: naturaleza y alcance. La evaluación de los cambios: perspectivas temporales para la reflexión. La evaluación de los cambios: perspectivas espaciales para la reflexión. Naturaleza, iniciativa, agentes y proceso de la evaluación.

7. Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres

Prescripciones legales y supervisiones institucionales. Presiones sociales. Condiciones organizativas. La evaluación permite desvelar las concepciones del evaluador. La evaluación permite desvelar las actitudes del evaluador. La evaluación permite desvelar los principios éticos del evaluador. Algunas conclusiones encaminadas a mejorar la práctica.

III. EVALUACIÓN Y ALUMNADO

8. La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado

Sólo el alumno es evaluado en el sistema. Una cadena de interrogantes. Procesos atributivos adulterados. El análisis de la práctica. La concepción del profesor y el cambio de la evaluación. Los triángulos del cambio: estrategias, contenidos y requisitos. La dimensión ética de la evaluación.

9. Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia

Características comunes a los relatos. Errores más importantes. Sentimientos más frecuentes. Consecuencias más importantes. Cerrando la puerta.

10. Evaluar es comprender

De la concepción técnica a la dimensión crítica. La evaluación como medición. Dimensión tecnológica/positivista. Consecuencias. La evaluación como comprensión. Dimensión crítica/reflexiva. El camino de la mejora. El cambio de paradigma.

BIBLIOGRAFÍA

Prólogo a la segunda edición

La evaluación como aprendizaje

La Editorial Narcea publicó este libro hace once años. Muchos años, sin duda. Ha llegado la hora de hacer una nueva publicación. Será una edición corregida y ampliada. He incluido en esta segunda edición tres nuevos capítulos dedicados a un tema crucial como es la evaluación de alumnos y alumnas. Y he actualizado la bibliografía. No en vano se ha investigado mucho sobre evaluación (yo mismo he dedicado mucho tiempo a este apasionante menester), se han realizado evaluaciones con nuevas perspectivas y se han escrito muchas obras sobre el tema. También es cierto que las ideas que presenté en la primera edición siguen teniendo vigencia.

La editorial me sugiere que invierta el título y el subtítulo. Le hago caso. El título será ahora "La evaluación como aprendizaje". ¿La evaluación podría ser algo distinto? Pues sí. Podría ser comparación, diagnostico, clasificación, control, medición…, hasta tortura. Plantearé como eje de todo el texto (el anterior y el añadido), mi preocupación porque la evaluación sirva al aprendizaje, a la comprensión y a la mejora. Todo tipo de evaluación que abordo en el libro: de instituciones, de profesorado, de alumnos y alumnas… El subtítulo modifica ligeramente el inicial: "Cuando la flecha impacta en la diana". La editorial sospecha que el libro hubiera tenido mayor impacto si lo hubiera hecho así desde el primer momento. De hecho, la Editorial Bonum, que publicó en Buenos Aires el libro con el título y el subtítulo invertidos, lanzó al mercado cinco ediciones en tres años.

Se preguntará el lector por la metáfora contenida en el subtítulo del libro que tiene en sus manos, aunque el título le ha puesto en la pista de la respuesta. Lo explicaré en este nuevo prólogo. No habrá más referencias al mismo en el resto de la obra. Se trata de establecer el principio estructurador, la idea base, el eje sobre el que gira el texto y la finalidad que lo inspira: aprender y mejorar a través de la evaluación.

Me gusta realizar con mis alumnos y alumnas un ejercicio que refleja nítidamente el trasfondo de estas páginas. Contaré esquemáticamente cómo se desarrolla la actividad. De ella deducirá el lector, sin necesidad de muchas explicaciones, lo que quiero decir cuando hablo de la evaluación como aprendizaje.

Pido, en la clase, que un voluntario se acerque al encerado. Una vez allí le vendo los ojos con un pañuelo. Dibujo una gran diana, con su blanco en el centro y cinco o seis anillos alrededor. (Ya sé que en varios países de Hispanoamérica solo existe la palabra diana para referirse a la diosa Diana. Lo que llamamos en España una diana es allí un blanco. Algo parecido sucede en Portugal. La Editorial ASA tradujo el libro al portugués con el título Uma seta no albo).

Seguidamente coloco al interesado frente a la diana y le pido que lance hacia el centro un trozo de tiza que previamente le he dado. Cuando hace impacto el proyectil señalo el punto y hago una "evaluación" sobre una escala de diez puntos. Les hago ver que solo yo conozco y señalo el lugar del impacto. Me puedo equivocar, como es lógico. De manera casual o intencionada. A continuación comunico al interesado el resultado sin explicarle las características de su desviación. Seguidamente le invito a repetir el lanzamiento y le vuelvo a comunicar el resultado de la evaluación. Después de hacerlo tres o cuatro veces, hago una pregunta cuya respuesta es obvia y contundente por parte de los integrantes del grupo: "¿Aprenderá de este modo a hacerlo bien?, ¿mejorará de esta manera el resultado de su lanzamiento? ¿Servirá la evaluación para el aprendizaje?". La respuesta es tajante: "No".

Obsérvese que el lanzador no puede hacer su autoevaluación, ya que no sabe dónde se ha producido el impacto. Ignora por qué tiene la puntuación que le ha asignado el evaluador. Desconoce incluso si la escala va de cero a diez o de diez a cero. Es decir, si el cero corresponde al mejor o al peor impacto.

El ejercicio puede tener muchas variantes. Por ejemplo: le doy varias vueltas sobre sí mismo al que va a efectuar el impacto, de manera que acabe casi mareado. Ejemplifico así el caso de los evaluadores que disfrutan haciendo difícil la tarea a los evaluados. Comento también que si coloco al lanzador a una distancia de la diana tan grande que no pueda alcanzarla con su proyectil, le estaré condenando al fracaso.

Otra variante es hacer la evaluación del lanzamiento, anotarla en el cuaderno de

calificaciones, pero no informar al lanzador del resultado. Pedirle que lo siga intentando sin comunicarle nunca el resultado. ¿Aprenderá? ¿Mejorará? Está claro que no.

Lo que sí permite hacer la evaluación es clasificar a varios lanzadores (1º, 2º, 3º...) sin que ellos sepan exactamente por qué ocupan un determinado lugar. De la misma forma puede hacerse una selección de los mejores o una eliminación de los peores. En ninguno de estos casos permite el proceso aprender nada nuevo a los evaluados.

Puede también hacer el evaluador algún comentario después de realizar el primer lanzamiento (o, incluso antes, como sucede en las profecías de autocumplimiento). Por ejemplo: “Nunca he visto lanzar tal mal a una diana, nunca he observado tan escaso interés y tan poco acierto”. O, lo que es peor: “Tú no sirves para esta tarea, jamás la harás con perfección”.

Seguidamente pido al interesado que se quite el pañuelo que le impide ver. Le sitúo frente a la diana a una distancia razonable, llego a acuerdos con él sobre la escala (“¿te parece bien que diez corresponda al mejor impacto, el que dé en el centro y cero al peor?”) y le pido que lance. Él mismo ve dónde ha impactado la tiza y señala el punto. Yo lo corroboro o discrepo de su valoración, de modo que dialogo con él y, tras pedirle tranquilidad y aconsejarle que varíe la posición si lo considera necesario, le invito a repetir. De forma casi inexorable va haciendo mejor la tarea y consiguiendo un resultado más positivo. La información ha sido significativa, le ha permitido aprender, sirve para mejorar.

Un ejercicio tan cargado de obviedad permite reflexionar sobre algunos problemas que tiene la evaluación educativa: dialogar sobre el proceso, cargar o descargar de dificultad la tarea, devolver o no devolver la información, explicar o no explicar el proceso, hacer o no hacer autoevaluación, tener o no tener en cuenta solo el resultado...

En alguna ocasión me he permitido, después de realizar el ejercicio que acabo de narrar, hacer una broma no exenta de significado.

Digo a mis alumnos: “Ahora voy a realizar yo el ejercicio para que aprendáis cómo se dispara al centro de una diana. Prestad atención”. He borrado la diana, he lanzado yo mismo una tiza y en el punto exacto del impacto, he colocado el punto central de la diana, sobre el que dibujo los anillos circundantes. Y sigo

diciéndoles: “Así no se falla nunca”.

He querido contar esta experiencia para abrir las reflexiones que voy a presentar en este libro en el que pretendo hacer hincapié en la evaluación como un medio de aprendizaje. No solo para los evaluados. También para los evaluadores.

La evaluación puede servir para muchas finalidades simultáneas, unas de carácter pedagógicamente pobre (grupo A) y otras tienen naturaleza pedagógicamente rica (grupo B):

A	B
Medir	Aprender
Calificar	Dialogar
Comparar	Diagnosticar
Clasificar	Comprender
Seleccionar	Comprobar
Jerarquizar	Explicar
Atemorizar	Mejorar
Sancionar	Motivar
Acreditar	Rectificar
Juzgar	Contrastar
Exigir	Reflexionar

Promocionar	

Si se pregunta a cualquier persona qué finalidades son las más importantes, las más ricas, las más deseables, probablemente dirá que las del grupo B. Sin embargo, si se le pregunta cuáles son las finalidades más presentes en el sistema educativo, probablemente dirá que las del grupo A. ¿Por qué esta significativa discrepancia? ¿Por qué no coinciden las finalidades reales con las ideales? Creo que es importante potenciar las más ricas y reducir el peso de las que tienen una finalidad pedagógicamente pobre.

Es difícil desembarazarse completamente de algunas funciones de la evaluación arraigadas en el sistema. ¿Es posible, por ejemplo, prescindir de las calificaciones, de las comparaciones, de las clasificaciones? Probablemente, no. Es necesario saber a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de evaluación. Y saber qué es lo que pretendemos cuando la ponemos en práctica.

Me estoy refiriendo a la evaluación que se hace de los alumnos (de forma casi inexorable) y a la que se hace de los profesionales, de las instituciones, de los programas y de los sistemas. Me preocupa sobre todo, entender la evaluación como un camino para el aprendizaje. Un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable, nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, y nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica.

La evaluación nos permite también conocer si estamos perjudicando o favoreciendo a unas determinadas personas y a unos determinados valores. No se debe (en realidad, no se puede) despojar a la evaluación de sus dimensiones éticas, políticas y sociales.

Esta segunda edición del libro consta de tres partes. Dedico la primera a reflexionar sobre la evaluación de los centros educativos. En un momento en el que los discursos sobre la calidad se hacen hegemónicos, es imprescindible poner el acento en dimensiones que cuestionen las simplificaciones y las comparaciones y clasificaciones injustas. La segunda está dedicada a la evaluación del profesorado y al aprendizaje que éste puede realizar a través de los procesos de evaluación y la tercera se centra en la evaluación del alumnado.

Espero que estas aportaciones sirvan para reflexionar críticamente sobre un proceso que lo impregna y condiciona todo. Espero que tengan como resultado

la mejora de las prácticas evaluadoras que realizamos en la educación. Si hablamos de evaluación educativa debería ser no solo porque estamos evaluando fenómenos educativos sino porque educa cuando se hace, tanto a los evaluadores como a los evaluados.

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

Catedrático Emérito de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Málaga

Introducción Principios generales de la evaluación

Primer principio:

La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico

La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación.

Sería peligroso (y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación unos mecanismos que generasen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad... La evaluación no es un fenómeno aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad. En la evaluación hay poder (que debe ponerse al servicio de las personas) y debe haber ética (House, 1994).

Los fines de la evaluación, las funciones que cumple, son múltiples. Desde una perspectiva ética se deben potenciar aquellas funciones que enriquecen al profesional y a la institución: dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular, orientar... Las funciones más pobres no deberían tener ningún peso en la práctica: clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar...

La evaluación tiene un contenido social, ya que garantiza –dentro de unos límites, claro está– que quienes van a ejercer la profesión dominan los conocimientos, tienen las habilidades y disponen de las actitudes que permiten asegurar que el ejercicio de la práctica será bien realizado en el marco de una institución.

Como el proceso de evaluación se desarrolla en un contexto amplio, hay que respetar las reglas del juego para que no sean perjudicados precisamente los que se atienen a ellas de forma fiel y coherente.

Segundo principio:

La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado

La evaluación no debe convertirse en un acto concreto, que se realiza una vez terminada la formación. Debe ser un proceso que acompaña el aprendizaje. Si se convierte la evaluación en un acto aislado corre el peligro de no ser rigurosa, ya que las variables que condicionan ese momento son tantas y tan potentes que no se puede garantizar la validez. Además, en un acto aislado no puede verse actuando en condiciones de normalidad al evaluado. Es fácil que la artificialización del comportamiento lleve al error o al engaño.

La evaluación ha de estar contextualizada y tener en cuenta las condiciones en que se produce la formación. No es un fenómeno ajeno, sobrepuesto, añadido y descontextualizado.

La evaluación ha de ser continua y realizada por aquellos agentes que comparten la práctica con los evaluados, ya que así se puede garantizar que los aprendizajes se van asimilando de manera significativa. Este principio exige que la evaluación se vaya realizando a medida que la formación avanza, y sobre el mismo terreno en la que ésta tiene lugar.

Tercer principio:

Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo

La participación en el proceso de evaluación tiene múltiples dimensiones. Si los evaluadores han participado en el diseño del proceso, será más fácil que lo lleven a la práctica de una forma rigurosa y entusiasta. Por el contrario, si es fruto de decisiones jerárquicas que ven lógicas, que no hacen suyas, la evaluación se convertirá fácilmente en una actividad meramente burocrática.

Por otra parte, cuanta más participación tengan los evaluados en el proceso de evaluación, más potencialidades formativas tendrá ésta. La participación, además, reduce la artificialización del comportamiento.

Los evaluados deben tener parte en la decisión sobre el sentido y el desarrollo del proceso, deben discutir los criterios, su aplicación y el resultado de la misma. Se trata, pues, de una participación real y no meramente nominal, de una participación que afecta a las partes sustanciales de la evaluación y no a cuestiones marginales o intrascendentes de la misma.

Esto exige un diálogo sincero y abierto, no meramente formal y, menos, tramposo. No es aceptable pedir la opinión si no se tiene la voluntad de tenerla en cuenta.

La evaluación ha de ser un proceso de diálogo (entre evaluados y evaluadores, entre evaluados, entre responsables y evaluador/evaluadores...). De esta manera permitirá comprender la naturaleza de la formación y, a través de esa comprensión, mejorarla (Santos Guerra, 1993, 1998).

Cuarto principio:

La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo

La evaluación trata de comprobar el aprendizaje, pero también suele explicar por qué no se ha producido. Esta explicación suele atribuir la causa de la ausencia de aprendizaje en exclusiva al evaluado: no ha sido suficientemente trabajador, no

es inteligente, no tiene base, no presta atención, no está motivado... Existen causas atribuibles al evaluado, claro está. Pero, ¿todas? ¿No hay ninguna responsabilidad en la institución, en el tutor, en los gobernantes que generan las normas y conceden los medios, en la forma de hacer la evaluación?

No todo lo que ha dejado de aprender el evaluado es responsabilidad suya. De ahí que la evaluación tenga que ser holística. Si solamente tiene en cuenta la actitud, el esfuerzo y el logro del evaluado corre el riesgo de convertirse en una fuerza domesticadora y falsificadora de la realidad.

Quinto principio:

El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos

Una cosa es evaluación y otra, muy distinta, calificación. Una cosa es medición y otra evaluación. Los ingleses utilizan diversos términos para fenómenos distintos que aquí incluimos en el término evaluación. Al utilizar un solo término incluimos en él procesos de assessment, de accountability y de appraisal, de inspection, de self evaluation... Es indispensable respondernos previamente a esta cuestión: ¿A qué llamamos evaluación? ¿Cuál es su sentido y su finalidad? ¿Se trata fundamentalmente de saber quién es apto y quién no para ejercer una tarea o para desarrollar procesos de competitividad bajo la excusa de que esto sirve de estímulo para la formación? ¿Lo más importante es hacer una clasificación sea cual sea el procedimiento, y a costa de lo que sea?

Cuando no cargamos del mismo contenido semántico las palabras, estamos diciendo cosas distintas con los mismos términos. Cuando dos personas dicen que es preciso mejorar la evaluación, puede ser que se estén refiriendo a cambios diametralmente opuestos. Uno quiere más cuantificación, aplicación de criterios mecanizados, etc. El otro se refiere a la mayor participación del evaluado en la toma de decisiones sobre la evaluación. Con la misma frase se están refiriendo a concepciones y propuestas diferentes e, incluso, opuestas.

Sexto principio:

Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos

No se puede meter en casilleros simples una realidad muy compleja. No es posible reducir con rigor a un número el trabajo realizado por una persona.

Para que exista rigor se requiere la utilización de métodos diversos. La observación puede resultar engañosa si no disponemos de la explicación del interesado. La entrevista puede ser escasamente válida si no contrastamos lo que dice el entrevistado con lo que realmente hace.

Sería deseable que interviniesen distintos evaluadores, ya que en el proceso evaluador existen muchos factores subjetivos condicionantes. La valoración que dos personas hacen del mismo hecho, del mismo trabajo, de la misma frase, pueden ser diferentes. El contraste de opinión favorece el rigor.

Séptimo principio:

La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje

La evaluación permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones: sobre la sociedad, sobre la formación. Podríamos decir a alguien: “Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (e, incluso, de persona) eres”.

La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, aunque se haga a posteriori, ya que el evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación. Este hecho

es tan potente que, a veces, se hace más importante superar la evaluación que el aprendizaje mismo. De ahí la importancia de concebir, diseñar y realizar una evaluación justa y enriquecedora.

Es cierto que los ejes de la sociedad neoliberal introducen peligrosos elementos en las prácticas profesionales (obsesión por la eficacia, individualismo, competitividad, relativismo moral, conformismo social...), por lo que el proceso de evaluación tendrá que obedecer a directrices que sean sensibles a los valores.

Octavo principio:

El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador

¿Qué es lo que hay que evaluar? ¿Solamente los datos que el aprendiz ha logrado memorizar, aunque esos datos sean irrelevantes y estén prendidos con alfileres? Hay que evaluar también las destrezas, los procedimientos y las actitudes.

El aprendizaje incluye muchas facetas, no todas igualmente evaluables. No es lo mismo evaluar la adquisición de un concepto que el dominio de una destreza. La comprobación de ambos aprendizajes exige métodos diferentes.

El hincapié que se ha hecho en la evaluación de conocimientos ha operado en detrimento de otras dimensiones del aprendizaje que todos consideramos teóricamete importantes. ¿Cómo no valorar la capacidad de comunicación de un aprendiz de docente? ¿Cómo no tener en cuenta la disposición para un trabajo cooperativo? ¿Cómo olvidarse de la actitud ética hacia la tarea y hacia las personas?

Noveno principio:

Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza/aprendizaje

Existe el error muy asentado de que para hacer tareas de formación no hacen falta saberes específicos. Como si la enseñanza causara el aprendizaje de forma automática. De la misma manera, se piensa que la evaluación es un proceso elemental que consiste en preguntar por lo que han aprendido los evaluados. Se trata de simplificaciones peligrosas. Por simplistas y por interesadas.

De ahí se deriva la necesidad de que los profesores tengan una formación específica como docentes. ¿Cómo se pueden evaluar las actitudes si ni siquiera se sabe en qué consisten y cómo se desarrollan? (Bolívar, 1995).

Es preciso que la institución albergue la docencia, no como un simple adorno o una actividad intrascendente, sino como una dimensión fundamental de la práctica profesional. Resulta imprescindible disponer de mecanismos que favorezcan una formación pertinente de los profesionales. Esa formación no se produce por arte de magia, sino como consecuencia de rigurosos procesos concebidos y desarrollados desde presupuestos didácticos.

Décimo principio:

La evaluación tiene que servir para el aprendizaje

La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar, sino que ha de utilizarse para comprender y aprender.

En las instituciones en las que se evalúa mucho y se cambia poco, algo falla. Porque si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio.

¿Quién puede aprender a través de la evaluación? Los evaluados, los evaluadores

y la institución. Una comprobación de que se está aprendiendo es que se modifican algunos enfoques y actividades. Si la evaluación es una actividad ciega, no servirá para aprender. Me remito a la metáfora que da título a este libro: si disparamos a una diana con los ojos vendados y nos dicen que lo hacemos mal, pero no sabemos por qué, seguiremos lanzando de manera difícilmente mejorable. Sin embargo, si vemos dónde ha dado exactamente el disparo y por qué hemos fallado, podremos mejorar.

Undécimo principio:

Es importante hacer metaevaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones

Resulta decisivo, por congruente y eficaz, someter a un análisis riguroso el proceso de evaluación. Se pueden cometer abusos que se enraizan en las instituciones y, aunque evidentes para todos, nadie les pone fin. Se perpetúan los errores y los perjuicios en unas instituciones que no aprenden, que repiten sus rutinas de manera lamentable.

La rigidez de la institución, la falta de diálogo entre autoridades que deciden y prácticos que hacen las actividades de formación, conduce al desaliento y a la inercia.

Someter la evaluación a una metaevaluación, ayudará a todos a comprender y a cambiar lo que se hace. Si el cambio viene solamente desde las prescripciones que proceden de la jerarquía y no desde la comprensión y las exigencias de los profesionales que la practican, habrá dificultades graves para conseguir una mejora profunda.

Duodécimo principio:

La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado

La evaluación no es una responsabilidad aislada de un tutor sino un hecho social del que se responsabiliza toda la institución. Hacer bien la evaluación significa que se mejora la práctica de la formación.

Cuando se convierte la evaluación en un acto individualista existe un doble peligro. El primero se refiere al hecho de que cada profesor tiene sus criterios, sus concepciones y sus actitudes que aplica sin compartirlas con nadie. Ni él aprende ni los demás mejoran. El segundo consiste en que cada alumno tiene que afrontar la evaluación como una actividad individualista que sólo depende de él. Con un agravante: al convertirse los compañeros en competidores, pueden producirse hechos lesivos de la lealtad. Se pretende ser mejor que los otros, no el mejor de sí mismo. Se produce una competitividad que bloquea el aprendizaje compartido y mina el clima ético de la institución.

Desde esta perspectiva individualista lo que pase con los demás poco importa. Cada uno va a lo suyo sin que existan planteamientos y preocupaciones sociales. Es un error que empobrece la evaluación y la institución en general.

La evaluación puede (debe) convertirse en una plataforma de debate que ayude a la institución a mejorar la formación de sus profesionales y las prácticas que realizan. Esto supone una actitud interrogativa que pone en cuestión la práctica y una actitud dialogante que conduce al debate sobre su sentido y mejora. Poner en tela de juicio la práctica, reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla, sitúa en el camino de la mejora.

Como esa práctica tiene elementos que dependen del contexto organizativo y de la gestión, habrá que exigir a los responsables las condiciones que sean necesarias para que la mejora se haga posible.

La evaluación, por consiguiente, es una cuestión de todos y para todos. No debe ser una práctica conducente al individualistmo y a la competitividad.

I

EVALUACIÓN Y CENTROS EDUCATIVOS

1. La evaluación de los centros educativos o la trampa de las mil caras

La evaluación es un proceso de naturaleza ética y política que frecuentemente se disfraza de apariencia técnica y científica. La pretendida asepsia esconde, casi siempre, peligros y riesgos que es preciso descubrir para no engañarse y para no ser engañado.

Poner en marcha procesos de evaluación no es sinónimo de mejorar los centros educativos. Ésa puede ser la pretensión teórica. Otra cosa es que con una determinada manera de entenderla y de hacerla se consiga.

Los riesgos

Estamos viviendo un momento de especiales riesgos en lo que se refiere a la educación. La obsesión por los resultados, la competitividad entre los alumnos, la presión de la sociedad sobre los centros en busca de la eficacia, etc. puede alejar a los profesionales de la preocupación por cuestiones de más calado. Uno de los riesgos, y no el menor, tiene mucho que ver con la evaluación de los centros. La evaluación siembra a menudo inquietud entre los profesionales y entre los ciudadanos.

La solicitud de plazas por parte de las familias es uno de los indicadores que definen la presión social. Si la demanda se efectúa en centros privados se puede interpretar que son esos centros los que ofrecen calidad, porque los padres eligen lo mejor para sus hijos y saben muy bien lo que eligen. Creo que éste es un análisis simplista en los planteamientos y pernicioso en las consecuencias. En primer lugar: ¿Por qué hacen esa elección las familias? ¿Cuáles son los criterios que les llevan a preferir unos centros a otros? En segundo lugar: ¿Tienen los centros públicos las mismas condiciones y los mismos medios que los colegios privados? Si la respuesta es negativa, ¿cuáles son las causas? En tercer lugar, ¿quién se ocupa de los hijos de las familias que no pueden o no saben elegir?

Si la focalización de las exigencias se sitúa en los resultados académicos, es fácil que los centros traten de responder a las demandas de los evaluadores, sean éstos administradores de la educación, expertos independientes o agentes sociales. Se produce un círculo perverso que podría definirse así: se demandan resultados académicos a los centros, éstos procuran conseguirlos y cuando los alcanzan son considerados de calidad.

El hecho de evaluar los centros escolares, no significa que se garantice su calidad. Porque es preciso saber de qué tipo de evaluación se trata y cuáles son las finalidades que se pretenden alcanzar con ella. Es preciso también saber cómo se desarrollará el proceso. Digo esto porque la evaluación educativa ha de facilitar la mejora en el mismo proceso. Ha de ser ella misma educativa, no sólo preocuparse por el valor educativo de la práctica.

El assessment institucional podría definirse como la medición de resultados mediante pruebas estandarizadas con el fin de establecer las clasificaciones

consecuentes. Este sistema de evaluación produce los siguientes efectos:

—Incita a los profesionales a acomodarse a los criterios que manejan los evaluadores.

—Provoca estrategias falsificadoras encaminadas a la consecución del éxito (se centra la tarea en el aprendizaje de lo que va a ser objeto de evaluación...).

—Se elaboran clasificaciones claramente injustas ya que, aunque las pruebas sean idénticas, los puntos de partida son desiguales.

—Se generaliza en la sociedad un tipo de criterios de calidad que son claramente discutibles.

—Se establece en la opinión pública un tipo de valoraciones engañosas sobre los Centros (unos se consideran buenos, otros mediocres, otros malos...).

—No encamina a los protagonistas hacia la reflexión o al cambio sino a la acomodación de las prácticas, a la consecución del logro esperado y exigido por los evaluadores.

Cuando nos limitamos a la cuantificación de los resultados como indicador de la calidad, nos olvidamos de aspectos decisivos:

—Puede el centro haber seleccionado a los alumnos (de formas más o menos

explícitas, más o menos legales). Existe una autoexclusión de familias que no se consideran en condiciones de convivir con otras de clase más alta.

—Hay mecanismos de eliminación, una vez que se ha ingresado. Suspende muchas asignaturas, tiene un comportamiento disruptivo, etc.

—Se evita cualquier consideración sobre el valor que tiene superar algunas pruebas o aprobar algunos exámenes. Desde el punto de vista educativo no es de mucho valor conseguir memorizar unos temas con el fin de repetirlos acríticamente.

—Es preciso interrogarse sobre el uso que van a hacer los que han conseguido el éxito porque, si va a estar encaminado al propio provecho o a la explotación de los demás, poco se habrá avanzado en la buena dirección.

La complejidad de los procesos no ha de conducirnos a un planteamiento simple, aunque sea más tranquilizador.

Si preguntamos a las familias cuáles son los centros educativos de calidad y qué indicadores permiten descubrirla, podemos encontrar este tipo de respuestas: resultados académicos (número de aprobados); control de los alumnos, orden y disciplina exigida en los comportamientos; severidad de las correcciones, etc.

El problema está en que muchos teóricos, instalados en la corriente de los centros eficaces, también basan los indicadores en el rendimiento de los alumnos.

Existen criterios de calidad que tienen que ver con el entorno social y con otros centros. También existen criterios que tienen que ver con la jerarquía académica y con los niveles superiores del sistema. Otros criterios radican en la naturaleza de la tarea que se realiza.

Cuando se plantea la evaluación de un centro educativo es preciso tener en cuenta las características de la escuela como institución. No se puede evaluar una institución sin tener en cuenta las prescripciones que recibe, la estructura que la conforma, la historia que la ha condicionado, el contexto organizativo que la configura y la dinámica peculiar que la caracteriza.

Si una escuela está cargada de prescripciones, no puede tener la responsabilidad de todo lo que en ella sucede. Si una escuela tiene legislado el tipo de dirección, la configuración de la plantilla y el currículum básico, sólo tendrá responsabilidad en aquello que depende de sus decisiones. Decisiones que vendrán condicionadas por todas aquellas características que la constriñen y limitan.

La escuela está cargada de prescripciones legales, de prescripciones técnicas, de limitaciones espaciales, de condicionantes materiales. Todo ello ha de tenerse en cuenta para realizar una evaluación contextualizada y significativa.

Los evaluadores

Las leyes educativas han planteado ya la evaluación de las instituciones educativas. Este hecho encierra una estrategia que es a la vez interesante y peligrosa. El deseo de evaluar y la necesidad de hacerlo no ha surgido, pues, de los centros escolares sino de la Administración educativa.

La ley ha ordenado realizar evaluaciones. Y los inspectores o supervisores, con el conocimiento y la voluntad disponibles, se han tenido que poner a la tarea. Les parezca bien o mal. Sepan hacerlo o no. Éste es un modo de hacer cambiar las escuelas que hay que analizar con sosiego. Por una parte, es necesario realizar accountability en las instituciones. Existe en el funcionamiento de los Centros una responsabilidad social. Hay que rendir cuentas de las actuaciones a la comunidad educativa y a los legítimos representantes de los ciudadanos.

Una evaluación de iniciativa externa e impuesta tiene algunos inconvenientes que se deben evitar si se quiere encaminar la evaluación a la mejora y no sólo al control. Porque el problema reside en que se produce una extraña mezcla de evaluación reflexiva y de control jerárquico. Por una parte se impone la evaluación y por otra se desea que se asuma y se practique como si fuera autónoma y puramente cualitativa y participada.

Cuando se procede a evaluar sin que lo hayan deseado y solicitado los protagonistas, es fácil que aparezcan algunas reacciones negativas: se burocratiza el proceso, ya que no siempre es asumido de forma voluntaria; los profesores sienten miedo, ya que no saben qué es lo que se espera de ellos y qué es lo que se va a hacer con los datos; temen quedar mal parados en una evaluación realizada por agentes externos jerárquicos; no colaboran de una forma espontánea y decidida ya que piensan que el interés de la evaluación es de quien la exige.

Junto a todo esto ponen en tela de juicio los resultados negándoles validez; achacan a causas ajenas los problemas, las limitaciones y los errores detectados y hasta desean acomodarse a las exigencias de los evaluadores, ya que es desde ellas y no desde sus interpretaciones desde donde se va a realizar el juicio de valor.

La necesaria tarea de control de las instituciones en una sociedad democrática exige que las autoridades legítimas se preocupen por el buen funcionamiento de los centros. No es igual hacer las cosas de una manera que de otra. Y, sobre todo, no es de recibo hacerlas de cualquier manera. Porque hay víctimas que padecen las consecuencias con una contundencia lamentable. (Lo entenderíamos muy bien en el sistema sanitario. No se puede aceptar que los médicos destrocen impunemente a los pacientes. Los poderes públicos deben intervenir mediante el control responsable. El problema en la educación reside en que los cadáveres psicológicos no huelen y se mueven y en que las heridas del espíritu no sangran; por eso se puede “herir” y “matar” de forma impune).

El planteamiento jerárquico, de dirección descendente está más próximo al rendimiento de cuentas que a la reflexión voluntaria. Prueba de ello es que en la ley se dice que los centros colaborarán con los inspectores para hacer la evaluación de los centros y no a la inversa.

Otro riesgo de esta dinámica impositiva es que no suele propiciar la adhesión del profesorado, ya que tanto la iniciativa como el contenido son de carácter jerárquico. No es extraño que los profesores se muestren reticentes, ya que no está en sus manos el control, y que traten de acomodarse a las respuestas supuesta o claramente deseables.

Si la evaluación es tan importante, se preguntan algunos profesores, ¿por qué no se evalúa a la inspección? La evaluación parece ser –así se dice– un magnífico medio para mejorar. Si es así, ¿por qué no se evalúa a los responsables del sistema? ¿por qué siempre la exigen los superiores a los inferiores? ¿por qué tiene sentido descendente y no ascendente?

Cuando los inspectores reciben el encargo de evaluar, se preguntan no sólo cómo lo tienen que hacer sino cuándo. Si la evaluación de los centros se añade a las demás ocupaciones ya asumidas, ¿qué tiempo dedican a las evaluaciones? ¿O es que abandonan algunas de las competencias que antes tenían? Si no se dispone de condiciones (una de ellas el tiempo), es fácil que se burocratice la exigencia. Efectivamente se hace, pero dentro de las limitaciones de tiempo, como una sobrecarga. Si hay que negociar, extraer información, redactar informes, negociar los informes, publicarlos, etc. ¿de dónde se extrae el tiempo necesario si se considera que antes de recibir esta orden ya tenían el tiempo absolutamente ocupado?

Su presencia en los centros educativos, hace que los inspectores no puedan permanecer en sus despachos. Sin que se formule ningún reproche, cuando predomina la cultura del cumplimiento estático, puede interpretarse la ausencia como un asueto, como una huida del lugar de trabajo. No se dice, pero se presupone.

Por eso, los inspectores o supervisores, además de hacer la tarea que se les impone (el legislador piensa que al ser racional lo que manda, todos lo entenderán y aceptarán cuando se les explique y lo entiendan) deben decir a los gestores cuáles son las exigencias que requeriría la nueva obligación para ser abordada de forma rica y no depauperada. De esa práctica reflexiva, de ese diálogo crítico aprenderemos todos. Quienes mandan porque sabrán qué sucede con sus órdenes, quienes obedecen porque pondrán en funcionamiento su responsabilidad ciudadana. Ese discurso crítico ascendente es imprescindible para aprender y para mejorar. ¿Todo lo mandando es bueno? ¿Cómo se sabe? Y si es bueno, ¿no es cierto que puede ser llevado a la realidad de una forma torpe y negativa? ¿Cómo se puede cambiar el modo de mandar y lo mandado? Resulta contradictorio exigir que se haga evaluación y no someter el mandato y la manera de implantarlo a una evaluación rigurosa ¿Cómo aprender no sólo de la evaluación sino del hecho de que se haya mandado hacer así y ahora las evaluaciones?

Muchas leyes se gestan con escasa participación de los agentes educativos. ¿Tienen los gobernantes ciencia infusa? ¿No pueden aprender cuando las personas que pisan el barro de la realidad y sienten en la carne las dificultades y los problemas analizan y explican con rigor los errores y los aciertos del desarrollo legal?

La mayoría del profesorado quiere juego limpio. Si se impone la evaluación y de la evaluación se deduce que la Administración educativa o la misma inspección tiene que cambiar su actuación, ¿tienen la seguridad de que algo cambiará o sólo se les exige que cambien ellos? En los Centros escolares, como dice Cronbach, no sólo existen personas, hay también estructuras, prescripciones, materiales, tiempos, condiciones, espacios, etc. (Santos Guerra, 1994). ¿Sólo hay que evaluar a los profesionales?

He realizado numerosas evaluaciones solicitadas por los interesados. Han valorado la evaluación de tal modo, que no sólo la han solicitado y la han hecho, sino que la han pagado. La voluntariedad hace fácil una actitud abierta,

colaboradora y receptiva.

La evaluación no es tanto una tarea técnica como un fenómeno ético y político. La principal cuestión no es manejar con precisión instrumentos de medida sino dirigir un proceso complejo para encaminarlo a la mejora de la institución y de los profesionales. Por eso la formación de los inspectores en lo que a la evaluación se refiere no afecta sólo a la dimensión funcional sino a la vertiente política y moral de la evaluación. Reflexionar sobre el significado de la evaluación, sobre lo que supone su realización, sobre los valores que promueve y los sectores a los que favorece es una tarea sustancial.

Se está sobredimensionando en la evaluación de los centros educativos la medición de los resultados como un indicador de calidad. Aparecen clasificaciones y selecciones de mejores centros, las familias elaboran su lista de preferencias según indicadores falseados, se establece una competencia de dudoso origen, se potencia el discurso de las escuelas eficaces, etc. Este tipo de planteamientos lleva a comportamientos inaceptables de selección de alumnado, de eliminación de quienes no siguen el ritmo impuesto, de acomodación rígida a criterios externos, de falsificación de situaciones, etc.

Es necesario y urgente poner en marcha mecanismos de metaevaluación que nos permitan saber qué se va consiguiendo, qué dificultades existen, qué habría que mejorar en el proceso evaluador. La metaevaluación puede hacerse a través del juicio crítico de expertos, de la aplicación de criterios de credibilidad (Santos Guerra, 1993) y de las opiniones de los protagonistas. Me estoy refiriendo aquí no tanto a los resultados de la evaluación misma cuanto al proceso mediante el cual se establece y al rigor que la acompaña.

Es necesario establecer un debate sobre lo que está sucediendo con la evaluación de los centros. Los inspectores tienen, pues, mucho que decir porque se han convertido en agentes directos de la evaluación. Y tienen también la posibilidad de liberar la voz de quienes desean decir lo que realmente piensan de la evaluación. Para ello es preciso generar un clima de libertad en el que todos puedan expresar lo que piensan y todos se sientan obligados a respetar las opiniones ajenas y a tenerlas debidamente en cuenta.

Las condiciones

Los contenidos de la exploración no deberían especificarse, porque en realidad importa todo aquello que sea significativo. Y, a veces, lo significativo es la combinación de algunos de estos aspectos o la ausencia de alguno o la hipertrofia de otros que suponen un detrimento para el desarrollo de algunas parcelas importantes.

Es importante preguntarse (aunque no de forma cerrada y rígida) sobre las cuestiones que a continuación planteo:

—Existencia de un proyecto realmente compartido en su elaboración, discusión y redacción. No importa tanto la existencia material de un documento cuanto su carácter colegiado: si realmente ha sido discutido, si se han recogido las opiniones de las minorías, si el diálogo ha sido auténtico (y no mereamente formal...).

—Participación de los diversos estamentos y personas en las decisiones y actividades de la escuela. No basta una participación de carácter formal sino la que responde a la iniciativa, a la opinión y a la intervención libre de todos.

—Coordinación entre los diversos profesionales, tanto en el sentido vertical como en el horizontal. Y, sobre todo, en el más genérico y globalizador que es la integración de todos los elementos en la consecución de fines comunes.

—La comunicación entre los diversos estamentos y personas es fluida, sincera y constante. No está dominada por mecanismos tramposos y tiene como base el respeto y la tolerancia.

—La información entre los diversos estamentos y personas es clara, sustancial y enriquecedora. No se hurta información esencial y existe sensibilidad en los que tienen poder institucional.

—Existe flexibilidad organizativa, de modo que las rutinas institucionales ceden en aras de la racionalidad y de las exigencias de la práctica educativa.

—La autoridad se ejerce de forma equilibrada y respetuosa, se pone en función de los intereses del alumnado y se muestra sensible ante las necesidades de los más débiles.

—Existe una auténtica coeducación, corrigiéndose las prácticas sexistas y mostrando unos planteamientos explícitamente tendentes a la búsqueda de la igualdad de los sexos, al cultivo de la autoestima y a la educación y desarrollo emocional.

—Se atiende a la educación de los valores como eje de la práctica profesional, tanto en el currículum oculto como en el que explícitamente se desarrolla a través del proyecto educativo.

—La integración y la inclusión tienen un especial lugar en las preocupaciones de la comunidad educativa. La diversidad no es una desgracia sino una posibilidad de enriquecimiento.

—Se produce una adaptación al medio a través de la permeabilidad, de modo que la escuela está presente en el entorno y la realidad que rodea a la escuela es

objetivo de estudio y de atención por parte de la comunidad educativa.

—Se investiga sobre la práctica de forma colegiada poniendo en tela de juicio las concepciones y los comportamientos. De esa investigación se derivan las decisiones de cambio y de mejora.

—El clima es positivo, ya que las relaciones se basan en la confianza, en el respeto y en la colaboración. El ambiente favorable a la exigencia en el cumplimiento esmerado de las obligaciones hace posible el diálogo y la ayuda mutua.

—Existe transparencia en la gestión económica de manera que las decisiones sobre la ejecución del presupuesto es conocida por todos los integrantes de la comunidad escolar.

—La disciplina es objeto de un análisis racional que evita los estereotipos y los errores. La convivencia respetuosa y la necesidad de crear un ambiente favorable de trabajo son los ejes del buen comportamiento.

Una cosa son los indicadores de la calidad y otra las condiciones para conseguirla. Pueden existir condiciones pero muy pocos logros.

Tener profesionales formados es una necesidad, aunque no garantiza la calidad de la práctica ya que profesionales con extraordinaria formación pero mal formados, sin medios o con destinatarios desmotivados no consiguen una acción valiosa.

Disponer de una plantilla estable y cohesionada hace posible la calidad, pero si ésta no posee medios suficientes y adecuados, es muy difícil que pueda conseguirse una acción positiva.

Tener una ratio adecuada, tanto profesor/alumno como especialista/alumno, como profesor de aula/alumno, etc. son condiciones necesarias, pero no suficientes para un trabajo de calidad.

Disponer de medios materiales, espaciales, documentales, etc. adecuados, facilita la acción de calidad. Cuando se carece de ellos es más difícil hacer una práctica cualitativamente positiva.

Los indicadores

Teniendo en cuenta estos condicionantes, me arriesgaré a brindar algunos indicadores de la calidad (Santos Guerra, 2003). Téngase en cuenta que los indicadores de la calidad no se identifican con las condiciones para hacerla posible. Las condiciones son necesarias, pero no suficientes. Cuando decimos que una baja ratio profesor/alumno es una exigencia de la calidad, estamos hablando de una condición. De hecho, algunos profesores imparten la misma lección (y de la misma forma) a un grupo de treinta alumnos que a un grupo de diez. Había mejores condiciones en el segundo caso, pero no se han aprovechado. Lo mismo puede decirse de la tutorización de esos grupos. Un profesor puede atender bien a muchos de sus treinta alumnos y otro no atender a ninguno de los diez que tiene a su cargo.

En la definición y aplicación de los criterios ha de intervenir, principalmente, el alumnado. Es un error pensar que los alumnos no tienen capacidad para discernir cuándo se produce el aprendizaje de calidad. ¿Quién, si no ellos y ellas, puede hacerlo con fundamento? Argumentar que un alumno, por no dominar los contenidos de la asignatura, no puede saber si existe enseñanza de calidad es como negarle al enfermo operado de apendicitis que, por no ser cirujano, no puede saber si la operación a la que ha sido sometido ha sido un éxito.

Los indicadores de rendimiento no son necesariamente criterios de calidad. Pienso que existe calidad de la enseñanza cuando ésta:

1. Hace posible un aprendizaje significativo y relevante no sólo para los alumnos y alumnas sino para el profesorado. La escuela es una comunidad crítica de aprendizaje, no un simple mecanismo de transmisión del conocimiento hegemónico e indiscutible que se ha almacenado y seleccionado previamente.

2. Despierta, favorece y desarrolla el deseo de aprender. Existen modos de planificar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje que matan el deseo de saber. Se pueden almacenar muchos datos en la cabeza y, como resultado del

modo de proceder, hacer odioso el aprendizaje.

3. Capacita al alumno para buscar por sí mismo la información necesaria. Hay modos de enseñar que hacen dependiente al aprendiz, que no le capacitan para buscar y conseguir por sí mismo la información que desea.

4. Facilita los métodos para investigar e indagar en la realidad con el fin de extraer nuevos conocimientos. La capacidad de investigar no ha de ser exclusiva de los enseñantes, ha de ser una meta de los aprendices. El deseo y la capacidad de investigar convierten al aprendiz en un descubridor, en un indagador.

5. Se constituye en una práctica moral, que respeta a las personas, genera autoconfianza y despierta amor a la sabiduría. La enseñanza más que un fenómeno técnico es un proceso de carácter moral en el que la naturaleza de los medios tiene extraordinaria importancia. Cuando se entiende la enseñanza como un proceso de tipo instrumental, lo que realmente importa es conseguir los fines, no importa a través de qué medios.

6. Se constituye en una práctica social y política. Es una pretensión falsa pensar que la naturaleza de la ciencia es neutra y aséptica. Muchos intereses condicionan los objetos de estudio, los métodos que se eligen y, sobre todo, la selección y la aplicación de los hallazgos. Condicionan también la ciencia las perspectivas desde las que se aborda. El hecho de ser hombres o mujeres, el tener compromisos con el poder, la adscripción a un determinado paradigma científico, el pertenecer a una determinada formación política, etc.

7. Ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada. El conocimiento no es un cuadro completo de datos, fechas, relaciones, teorías, etc. Lo que realmente constituye el saber es la capacidad de discernir qué tipo de conocimiento se adquiere, qué valor tiene y qué tipo de aplicaciones se pretende realizar con él.

8. Hace una adecuada simbiosis entre teoría y práctica. La forma de aprender tiene que ver con la práctica y está encaminada a ella. Desarrolla habilidades y destrezas que tienen relevancia y significado. Más que enseñar cómo se construyen barcos lo que importa es enseñar qué tipo de barcos hay que construir.

9. Se orienta a una aplicación que favorece el desarrollo de los valores en la sociedad. Por eso, no sólo importa el dominio conceptual de las disciplinas sino el interrogante sobre la teleología de sus aplicaciones. La preparación de un buen médico, por ejemplo, tiene que encaminarse a un ejercicio profesional que ponga la medicina al servicio de todos los ciudadanos y no sólo de los que tengan poder, dinero o prestigio.

10. Constituye una encarnación institucional de los valores. El modo de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje enseña muchas cosas que no se contradicen con las declaraciones teóricas y que realmente constituyen un aprendizaje de los valores. El respeto por la verdad y la consideración de la dignidad de las personas, constituyen elementos sustanciales de la práctica.

Este tipo de criterios es más fácilmente alcanzable en una institución que elabora un currículum coherente y fundamentado, que dispone de medios (personales, materiales, temporales...), que utiliza métodos activos, que plantea coordinadamente la acción, que organiza rigurosamente la práctica.

Cuando se plantea la calidad solamente a través de la medición de los resultados académicos, se utiliza un indicador muy pobre y muy sesgado. Cuando los estudiantes (y sus familias) se conforman con obtener el aprobado, sin interrogarse por los efectos secundarios del aprendizaje, por la naturaleza del proceso que lo ha hecho posible y por las exigencias críticas que deben analizarlo, se está tergiversando y empobreciendo el debate sobre la calidad.

No digamos nada si se realiza esta medición de resultados sin tener en cuenta los

niveles de procedencia del alumnado, los medios disponibles y el contexto y las condiciones en las que el aprendizaje se realiza. En ese caso, un modo pretendidamente riguroso de análisis de la calidad se convierte en un atentado contra ella.

Las exigencias

Pocas dudas quedan respecto a la necesidad de hacer la evaluación de los centros. La racionalidad más elemental exige que los profesionales se pregunten por la comprobación de los logros que se pretenden con la acción. ¿Tiene sentido actuar de manera que nunca pueda saberse si se consigue aquello que se desea alcanzar? La responsabilidad de los profesionales, de los políticos y de todos los ciudadanos exige que se haga una evaluación que permita mejorar la práctica. La evaluación puede ser un camino de aprendizaje para quienes la reciben y la realizan. A través de la comprensión que se deriva de la evaluación se pueden tomar decisiones que transformen la dinámica del centro.

Es lógico preguntarse qué es lo que consiguen los centros de aquello que pretenden y de aquello para lo que existen y funcionan. A corto y a largo plazo. Tengo en marcha la evaluación de un centro a través de las opiniones de sus ex-alumnos. De todos. No sólo de aquellos que manifiestan con entusiasmo su afección a las personas y a los hechos. Es peligroso explicar que los ex-alumnos brillantes han sido fruto de una esmerada tarea educativa y que aquellos que se han pervertido no fueron suficientemente sagaces para captar el mensaje.

Siendo tan evidente esta necesidad, ¿por qué no se hace la evaluación? No ha de atribuirse toda la responsabilidad a los profesionales.

Porque para hacer una evaluación rigurosa hace falta tiempo y unas condiciones favorables. Hay tiempo para la acción pero poco tiempo y escasos medios para hacer la reflexión sobre la acción.

Las iniciativas

La chispa que provoca la acción puede saltar en la misma cotidianeidad y surgir de la mente de los protagonistas, preocupados por conocer la repercusión de su tarea. Puede también surgir de agentes externos que tienen responsabilidad sobre la escuela.

El hecho de que la iniciativa provenga de la Administración tiene algunos inconvenientes. Lo cual no significa que el sistema debe dar la espalda a la evaluación de las instituciones.

Es fácil que se generen resistencias por parte del profesorado. No son iguales unas que otras. Algunos se niegan por el deseo de no recibir control alguno. Otros porque no son suficientes las garantías de rigor o de calidad.

Es probable que se artificialice el comportamiento ante el temor de no quedar bien parados o ante la escasa capacidad de ejercer un control democrático. Es previsible que se escatime la colaboración, ya que los intereses de hacer la evaluación están en otras personas y no en los protagonistas de la acción. Es muy probable que, una vez conocido el informe, se formulen objeciones y reparos de toda índole.

Cuando la iniciativa es tomada por los protagonistas desaparecen muchos de estos problemas. Si la evaluación la realizan ellos mismos, en un proceso de autoevaluación institucional, corren el riesgo de confirmar sus aprioris, de defender sus intereses, de salvaguardar sus papeles. Por eso es conveniente la presencia de evaluadores externos que, desde una postura de mayor independencia, con un tiempo mayor para hacer observaciones, entrevistas, informes y negociaciones, puedan ayudar a los protagonistas a romper la clausura institucional.

El ejercicio del control democrático de la evaluación es importante para que no se convierta en una amenaza, para que sea una ayuda real y para evitar los abusos que pueden plantearse desde el poder. Si la evaluación está en manos de los protagonistas, será más fácil que se convierta en un sendero hacia el cambio.

Las consecuencias

Una vez realizada la evaluación (o las evaluaciones) es necesario brindar a la sociedad el conocimiento que se ha derivado de ella. La sociedad tiene derecho a conocer el proceso y el resultado de las evaluaciones. Porque la educación es un servicio público que debe estar controlado democráticamente por los ciudadanos.

De las evaluaciones ha de sacarse beneficio para quienes las hacen (como evaluados o evaluadores) y para quienes las conocen. Por eso es necesario establecer los canales y las condiciones a través de los cuales el conocimiento producido se va a convertir en transformaciones de la práctica. No sólo por parte de los evaluados, también de los gestores que la promueven. Si quienes están en los Centros tienen la sospecha (a veces tienen la seguridad) de que solamente se les exige a ellos la coherencia y el cambio, se sentirán indignados y engañados.

No tiene sentido hacer una evaluación rigurosa durante un largo tiempo y no dedicar a su estudio y aplicabilidad para mejorar la práctica más que unos breves momentos y escasas habilidades. Si la evaluación tiene interés es en la medida en que puede mejorar los Centros.

Por eso importa mucho reflexionar sobre las estrategias de evaluación y estar en disposición de modificarlas en la medida que resulten ineficaces o contraproducentes. No se trata de evaluar por evaluar. Lo que se pretende es mejorar la práctica a través de la evaluación. La pregunta central, por consiguiente, será ésta: ¿Se consigue con esta forma de hacerla? Y le seguirá una nueva e inevitable cuestión: ¿Por qué?

2. Cultura que genera la evaluación en las escuelas

Las prácticas repetidas y asentadas en la cotidianeidad de la escuela generan una cultura que va configurando las expectativas, los rituales, las creencias, las normas y los valores que están vigentes en ella. Las organizaciones escolares pueden entenderse, adentrándose en el entramado cultural que componen sus rituales, sus normas, sus creencias y sus valores (Santos Guerra, 1993).

Entenderé por cultura el conjunto de significados compartidos por un conjunto de personas a través de un tiempo de experiencia y de intercambios psicosociales.

La cultura escolar

La cultura escolar se genera a través de muy diversas influencias: la crean las presiones externas y las demandas que realiza la sociedad, la crean las prescripciones jerárquicas, las relaciones interpersonales dominantes, etc. En la escuela se produce un "cruce de culturas" que va configurando y tiñendo de sentido la práctica cotidiana. En este sentido afirma Pérez Gómez (1995): "Es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la cultura pública, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la cultura social constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura escolar, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica; y las características de la cultura privada, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno, el responsable definitivo de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar".

La cultura es dinámica, no está dada de una vez para siempre. Evoluciona y se transforma a través de muy complejos mecanismos y constituye una perspectiva para hacer el análisis de lo que sucede en la escuela (López, 1995). Una vez instalados, los rasgos que definen la cultura influyen y condicionan las concepciones teóricas que se plantean desde una perspectiva puramente teórica.

En cierta ocasión, al comenzar el curso en la Universidad, solicité de mis alumnos que contestaran por escrito a la siguiente cuestión: ¿Cómo me defraudaría mi profesor durante el curso? Yo respondí a otra cuestión semejante: ¿Cómo me defraudarían mis alumnos durante el curso?

Una idea que yo expresaba en mi escrito hacía referencia a la decepción que me produciría verles obsesionados por las notas y poco interesados por el aprendizaje. Algunos me contestaron que esa obsesión la favorecía el sistema al exigir una alta calificación para poder elegir carrera o una puntuación mejor que las de otros para poder conseguir una plaza. Tuvimos que contestar, ellos y yo, a otra pregunta: ¿Cómo nos defrauda el sistema a ambos?

No existe una sola cultura en la escuela, sino que en ella conviven diversas

subculturas. Los profesores perciben estas características desde una perspectiva peculiar. Los padres y madres, desde otra. Los mismo sucede con los alumnos y alumnas. Entre ellos pueden observarse subculturas diferentes: los profesores de ciencias comparten unos significados, los de letras, otros. Los alumnos que suspenden comparten expectativas, motivaciones y rituales que son distintos a los que tienen los alumnos sobresalientes.

Una forma determinada de entender y practicar la evaluación, fundamentalmente asentada en la comprobación de resultados, genera una serie de concepciones, actitudes y prácticas que sintetizaré en un decálogo.

Aunque no sucede los mismo en todos los niveles o en todos los lugares, existen unas constantes que se repiten en sus aspectos esenciales. Resulta inquietante que, a medida que se avanza en el sistema educativo, se hace más perversa la práctica de la evaluación. Por eso resulta chocante que se hable del carácter propedéutico de las etapas.

Entiéndase que estos rasgos de la cultura escolar referidos al aula son fruto de un modo de entender la evaluación, no de la evaluación en sí misma.

Cultura del sometimiento

La evaluación que se realiza en la escuela tiene como único destinatario al alumno. Este hecho pone de manifiesto el componente jerárquico de la evaluación. En la escuela unos evalúan y otros son evaluados. No es casual que los evaluados sean precisamente los más débiles del sistema, los que ocupan en la escala jerárquica el puesto inferior. Los mecanismos del poder tienen mucho relieve en la cultura de la escuela (Westoby, 1988).

De todos es conocido que en el aprendizaje que realizan los alumnos existe una parte que es responsabilidad suya, pero otra que se debe a la acción del docente, a las condiciones organizativas, al grupo de trabajo, a la ayuda familiar.

La evaluación, como poder que ejerce la institución y el profesor, genera un sometimiento multiforme.

—Las normas sobre el procedimiento y los indicadores que se consideran importantes son fijados de manera jerárquica. El alumno trata de acomodarse a las exigencias del profesor, ¿qué es lo que éste valora? ¿qué es lo que desea o espera?

—La aplicación del criterio es indiscutible, de modo que en muchos casos no es posible dialogar sobre las inevitables matizaciones.

—El poder se ejerce también a la hora de realizar explicaciones sobre las causas que han llevado a un determinado resultado de la evaluación.

—La evaluación, así practicada y entendida, contagia la sumisión a todas las esferas de la actuación del alumno. Como es conveniente tener contento al

evaluador, las conductas se hacen condescendientes y aduladoras.

El conocimiento que posee el que evalúa se convierte en el conocimiento hegemónico, el que realmente importa, porque sobre él va a versar la evaluación. ¿Quién toma notas de lo que dicen los compañeros? Ese conocimiento no tiene valor porque no va a constituir parte de la evaluación. Conocimiento importante es aquel sobre el que va a versar la evaluación.

El que evalúa, tiene poder. Impone normas, adopta criterios y realiza explicaciones. Puede conseguir que el otro haga lo que él desea, porque su influencia se convierte en poder.

Los padres y madres, también participan de este rasgo. Algunos no se atreven a protestar, criticar o reclamar por temor a las represalias.

Cultura de la competitividad

Se va extendiendo este rasgo hasta alcanzar cotas paroxísticas. No dejar apuntes, no explicar algo que se sabe para que el otro no pueda superarlo, negar información de la que se dispone, se convierten en prácticas habituales.

Más importante que conseguir buenas notas es poder alcanzar mejores notas que los demás. No importa conseguir una buena calificación sino superar a los contrincantes. Los compañeros se han convertido en rivales y competidores.

Los padres y madres participan de este rasgo y lo desarrollan desde su peculiar perspectiva de participación. Comparan las escuelas que consiguen resultados diferentes en pruebas de acceso a estudios superiores, dan prioridad a una escuela infantil en la que los niños aprenden a leer antes que los de otra, etc.

Este rasgo está planteándose también en la evaluación de los centros. Lo que importa es quedar bien situado en la clasificación. Cuando se plantea el assessment como proceso de evaluación de las instituciones se está basando ésta en la medición de resultados mediante pruebas estandarizadas con el fin de realizar una clasificación final.

Ser mejor que se convierte en el ideal frente a ser bueno en, ser bueno por o ser bueno para. La comparación es el eje de la evaluación. Los mismos estudiantes entran en la dinámica comparativa. En algunas aulas se producen comportamientos difícilmente explicables si no es bajo este prisma: que nadie entregue trabajos complementarios para no subir el nivel, que algunos hagan bajo cuerda ejercicios complementarios para subir la nota, etc.

Las comparaciones son manejadas, por el profesorado y por los padres y madres, casi siempre en perjuicio de los que obtienen peores calificaciones: “Si fueras como tu hermano...”, “fíjate en el examen de Fulano...”, “el curso primero A es mucho mejor que el B”, etc.

La competitividad tiene lugar también entre los profesionales. Y así, hay asignaturas «coladero» (de segunda categoría) y asignaturas «hueso» (de primera categoría). Los profesionales se comparan por los resultados que obtienen los alumnos.

Es preciso tener en cuenta que la evaluación debería explicar las causas de la situación y el resultado del aprendizaje. Evaluar es, sustancialmente, comprender. En las atribuciones causales se produce un elevadísimo nivel de arbitrariedad. Los alumnos suspenden porque son torpes, porque son vagos, porque están mal preparados, porque ven mucho la televisión. ¿No hay más causas?

Si los procesos atributivos son gratuitos e interesados, las conclusiones que afectan a la mejora tendrán las mismas características.

Cultura del resultado

Cuando los indicadores de rendimiento son los resultados (Elliott, 1992), lo único que importa son los logros finales. En realidad, se evalúa lo que se ha conseguido, no tanto el proceso por el que se ha alcanzado.

Algunos alumnos obtienen la preparación necesaria para el éxito en la noche anterior al examen, en la preparación inmediata de la prueba, en una especialización en realizar los ejercicios que demanda el profesor.

El lenguaje es reflejo de las concepciones. Las preguntas claves sobre la evaluación son: ¿Has aprobado? ¿Qué nota te han puesto?

El pragmatismo se convierte en la ley suprema. ¿Cómo aprobar con facilidad y seguridad? ¿Cómo conseguir una buena calificación con el menor esfuerzo?

Cultura de la seguridad

Si el modo de realizar la evaluación es ambiguo, si la manera de conseguir el aprobado no está clara, se genera en el aula una intranquilidad palpable. Aunque el contenido sea interesante, aunque la metodología sea participativa, aunque el ambiente sea positivo, si los modos de alcanzar el aprobado no están claros, existirá desasosiego.

La seguridad afecta a lo que tiene que hacer el alumno para conseguir la calificación y a la aplicación de los criterios que utilizará el profesor para valorar el contenido y la forma de los ejercicios.

La inevitable subjetividad que afecta a los procesos de corrección se incrementa al tener que incorporar contenidos de evaluación relativos a la esfera de las actitudes y de los procedimientos.

La cultura de la seguridad tiene que ver también con el profesor. El quiere tener las espaldas cubiertas ante la presión que ejercen los padres/madres y la inspección. Cuando se produce una reclamación es más fácil justificar la nota si se presenta una prueba objetiva y se explicita la fórmula de corrección. Si se dice que se ha observado el comportamiento, que se han hecho preguntas orales y que se han analizado trabajos de componente muy abierto, es más difícil justificar la calificación.

Cultura de la objetividad

Existe una obsesión por las mediciones. Durante mucho tiempo se ha identificado (y en buena medida se sigue haciéndolo) evaluación con medición. Se entiende la evaluación como el acto de medir los resultados del aprendizaje.

Los profesores manifiestan frecuentemente su preocupación por ser objetivos, por ser justos, por medir con precisión los resultados del aprendizaje.

Algunas investigaciones han mostrado que serían necesarios más de diez correctores para que existiese esa pretendida objetividad en la corrección de ejercicios de ciencias. Y más de cien para alcanzarla en la corrección de exámenes de letras. Sin embargo parece que la aplicación de los criterios que hace cada profesor es incontestable.

Cuando se aplican pruebas objetivas (curioso nombre porque, ¿no serían distintos los resultados si otra persona confeccionase otra prueba que también se llamaría objetiva?) el resultado parece incuestionable. Aciertos menos errores partido por N menos uno, dice la fórmula de corrección. El profesor explica que así se elimina el peso del azar en las contestaciones.

Este deseo de alcanzar la objetividad y esa pretensión de identificarla con la justicia ocultan muchos de los fenómenos más interesantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué tipo de aprendizaje potencia la aplicación de las pruebas objetivas? ¿Se tiene en cuenta la importancia de tareas tan ricas como la comprensión, el análisis, la opinión, la creación, la síntesis, la argumentación y la crítica? ¿Se puede considerar justa una prueba que se aplica a todos por igual sin tener en cuenta las condiciones de las que parten y las capacidades específicas de cada estudiante para hacer frente al aprendizaje y a la evaluación?

Las nuevas prescripciones que orientan la evaluación hacia la dimensión cualitativa entran en contradicción con la necesidad de plasmar el resultado en una palabra que cuantifica el resultado: Hay que hacer referencia al notable o al sobresaliente.

A ese proceso le he llamado en alguna ocasión “el milagro del embudo”. Hay que echar por el cuello ancho: evaluación de contenidos, de conceptos, de

procedimientos, de actitudes, de esfuerzo, etc. Pero hay que sacar por el cuello estrecho una calificación numérica. No es posible condensar un proceso rico y complejo en una palabra o en un número.

Cultura del éxito

El éxito se alcanza cuando se aprueba, no cuando se aprende. Un estudiante dice que ha perdido el curso cuando no aprueba. Si ha conseguido una excelente calificación, poco importará lo aprendido. Por eso hay muchos alumnos que no levantan la voz ni exigen una dedicación más intensa del profesor si éste aprueba a todos, si al final nadie tiene problemas.

En esa dinámica entran también los padres y las madres al exigir de sus hijos (y, a veces, de los profesores), el aprobado a toda costa. El éxito se alcanza al superar los mínimos exigibles para aprobar. Si la ambición es mayor, al conseguir una elevada calificación. Y apenas si se tienen en cuenta los efectos secundarios que produce la práctica escolar: si han aprendido a estudiar sólo lo que pide el profesor y sólo cuando lo pide, si no han sido capaces de hacer preguntas, si no han tenido interés algunos por el aprendizaje, etc.

Parece que el resultado académico hace ridículas o insignificantes otras cuestiones: si se ha sentido respetado, si ha trabajado con gusto si ha sentido interés por seguir aprendiendo. El éxito está en la consecución de otros objetivos, en el logro de otras metas.

Cuando se habla de la hora de la verdad no se suele hacer referencia a los aprendizajes sino al momento de la evaluación. Es el momento en que nadie está ausente, en el que no hay olvidos ni dilaciones.

El hecho de que se suspendan las clases para preparar los exámenes, muestra que lo más importante es el éxito en los resultados, no el aprendizaje en sí mismo.

Si lo fundamental es aprobar, se desvirtúa el sentido del aprendizaje. Sólo entonces tiene sentido estudiar menos temas para que sea más fácil conseguirlo.

Cultura de lo palmario

Lo que está oculto, lo que no es evidente apenas si tiene interés al no tener consecuencias para el éxito. El mundo de las emociones, de los sentimientos, de la satisfacción interior, apenas si tienen espacio en la escuela, al menos de forma oficial y explícita.

Lo que tiene efectividad, lo que resulta tangible, lo que es claramente observable merece un mayor interés y una atención preferente.

El mundo oculto, tanto de la escuela como del alumno, permanece en un segundo plano, no tiene visibilidad. Son más visibles los niños que las niñas, los inteligentes que los torpes, los… La apariencia tiene mayor relevancia que la esencia. Por eso importa manifestar lo que ha de ser objeto de evaluación, hacerlo explícito, mostrarlo de forma palmaria.

Cultura de la inmediatez

Los éxitos escolares tienen valor por ser inmediatos. Lo que tiene repercusiones a largo plazo apenas si es tenido en cuenta. Lo que importa es obtener una calificación a través de la comprobación de los conocimientos adquiridos. ¿Que queda de ellos al cabo de un corto plazo? ¿Para qué sirven una vez pasado el tiempo? No importa.

Resulta decisivo el obtener un buen resultado en la evaluación que se está realizando, no tanto la inquietud por lo que sucederá si se ha aprendido poco.

Los análisis de largo plazo no tienen mucho interés, tanto los de carácter retrospectivo como los de naturaleza prospectiva. La cuestión básica es la evaluación que se celebra y, que por cierto, determina incluso el lenguaje con el que nos referimos a la práctica docente/discente. Estamos en la segunda evaluación, se dice.

En una sociedad en la que lo aparente cobra mucho más valor que lo importante, es fácil que arraigue este rasgo de la cultura organizativa escolar. Los rituales que lleva consigo la evaluación: premios, distinciones, entrega de diplomas, etc., subrayan este hecho.

Cultura de la trampa

Si el logro fundamental es aprobar y no aprender, todo será válido con tal de conseguir el resultado. Copiar, preparar chuletas, sonsacar las preguntas al profesor, soplar en el examen, se convertirán en prácticas habituales. Al que es hábil en estas lides se le admira y se le trata de imitar. En algunos centros estos personajes adquieren un poder especial. Controlan las claves del éxito y a veces comercian con ellas.

Son clásicas las estrategias picarescas de quien hace un mayor esfuerzo para preparar los materiales de copia que el que necesitaría para preparar el examen.

El profesor se obsesiona también por descubrir a quienes intentan romper las reglas del juego. Algunos exámenes tienen más que ver con pesquisas detectivescas que con diagnósticos académicos.

Lo que sucede con la evaluación de alumnos, puede trasladarse a la evaluación de Centros. Si lo que importa es quedar bien en la evaluación, se artificializa el comportamiento, se pide a los alumnos retrasados que no acudan a clase el día de las pruebas, se informa a los alumnos del contenido de las mismas, etc.

Bastante trampa es ya trabajar para conseguir superar las pruebas. ¿Qué sucede en algunos Centros con la preparación de las pruebas de acceso a la universidad? Lo importante es conseguir para el Centro el mayor porcentaje de aprobados, no importaba a qué precio o por qué medios.

Cultura de la homogeneidad

El intento de hacer una evaluación justa, igual para todos, que no de lugar a quejas o reclamaciones hace que se hagan pruebas iguales para todos, en las que se exijan unos mínimos que también son iguales para todos.

La homogeneidad afecta, pues, a muchos estratos de la evaluación: a los contenidos mínimos que se establecen como el techo que todos deben alcanzar, sean cuales sean su capacidad, sus medios, su situación personal; a las pruebas que son las mismas para todos, tanto en contenido como en la forma y tiempo en que han de ser contestadas; y a los criterios de corrección que se aplican con similares patrones.

A veces, son los mismos alumnos los que exigen que se mida a todos con el mismo rasero, de manera que no existan discriminaciones de ningún tipo.

Cultura del individualismo

Aunque se insiste en que el trabajo ha de ser de grupo, que la participación es muy importante y que el aprendizaje colegiado es más rico y eficaz, la evaluación mantiene su carácter individualista. El profesor tiene cuidado, cuando los alumnos hacen trabajos de grupo, con saber qué es lo que ha hecho cada uno.

La evaluación muestra hasta qué punto la hora de la verdad ha de ser afrontada a solas, sin la ayuda de los compañeros o sin la cooperación de la clase.

La evolución que están teniendo algunas prácticas de evaluación no puede ser más inquietante. Más arriba hacíamos referencia al hecho cada vez más frecuente de que los alumnos niegan ayuda a sus compañeros e incluso dificultan su actuación para que no les superen en los resultados.

Cómo afrontar la cultura de la evaluación

Si la evaluación tuviera otro sentido, si se concibiera más como un proceso de comprobación, de diálogo, de comprensión y de mejora, muchos de estos rasgos no estarían arraigados en la cultura escolar. Por eso lo más importante es conseguir que se modifiquen las concepciones sobre el sentido de la evaluación. No me refiero tanto a las técnicas de evaluación cuanto a las formas de concebirla. La cultura profesional del docente (Santos Guerra, 1995) se asienta en algunos mitos que es preciso desterrar. Por ejemplo, se cree que la enseñanza causa el aprendizaje, que para enseñar basta conocer la asignatura, que es fácil comprobar el rendimiento y que es también sencillo explicar por qué no se produce.

Más importante que evaluar e, incluso, que evaluar bien, es saber a quién beneficia la evaluación, qué cultura genera, qué efectos provoca. La evaluación condiciona el modo de aprender y, sobre todo, las relaciones y las formas de concebir la escuela y el trabajo que dentro de ellas se realiza.

Hay que intervenir a través de un proceso de reflexión rigurosa que evite los rasgos negativos y que potencie otros de carácter positivo y enriquecedor. No es fácil que esto lo consiga la escuela de forma aislada, ya que muchos patrones de comportamiento social se filtran en la escuela y se convierten en trasuntos de los mecanismos perversos implantados en la sociedad.

Lo primero, es preciso analizar cómo se forma, cómo se desarrolla y cómo se mantienen los rasgos de la cultura que genera la evaluación. Para ello es necesario poner en tela de juicio las prácticas profesionales, interrogarse sobre ellas, someterlas al rigor del análisis.

Lo segundo, es hacer frente a aquellas características que tengan que paliarse con una visión crítica de los interesados. Es decir que, cuando no es posible modificar el sistema de creencias y de normas, hay que ayudar a relativizar las situaciones, a descubrir las trampas. La finalidad de la filosofía, decía Wittgenstein, es ayudar a la mosca a salir del cazamoscas.

Lo tercero, es procurar modificar las situaciones de aprendizaje que dan lugar a los rasgos negativos de la cultura escolar. Se pueden realizar experiencias

innovadoras y, desde ellas, tratar de modificar las pautas establecidas cuando éstas son perniciosas para el aprendizaje o para la justicia.

Analizar juntos lo que sucede con la evaluación escolar es una exigencia profesional que tiene dimensiones que transcienden el mundo de la escuela. Investigar de forma rigurosa sobre los procesos de evaluación (y sus múltiples dimensiones y significados) pone en el camino de la mejora (Elliott, 1993).

Escribir sobre todos estos procesos de indagación conlleva sistematización y rigor. El discurso sobre la evaluación de los alumnos y alumnas (y sobre la educación en general) es caótico y necesita ser sometido a la argumentación y a la lógica.

La difusión de esos escritos se convertirá en una plataforma de discusión y de debate que beneficiará a los profesionales y a los ciudadanos en general, ya que la educación es un compromiso de todos y para todos.

3. Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética

Se está hablando y escribiendo mucho sobre la evaluación de los centros escolares, se están haciendo muchas evaluaciones, se está generando una cultura sobre la evaluación. Ante ese hecho no hay que lanzar las campanas al vuelo, porque lo más importante no es hacer muchas evaluaciones, ni siquiera hacerlas bien. Lo más importante es saber al servicio de qué personas y de qué valores se ponen.

Quiero llamar la atención en este capítulo sobre la necesidad de analizar lo que sucede con las evaluaciones. No basta, pues, con ponerlas en marcha para que ya nos sintamos satisfechos. La metaevaluación (o proceso de evaluación de las evaluaciones) permite preguntarse, al menos, por algunas cuestiones que analizo a continuación.

El aprendizaje

Es necesario aprender de las evaluaciones que se realizan. Todos podemos aprender: los patrocinadores, los evaluadores, los evaluados. Pero solamente lo podremos hacer si reflexionamos de forma rigurosa y desapasionada sobre los procesos y los resultados. No es razonable repetir los errores de manera casi mecánica.

En la evaluación que se pone en marcha por prescripción legal se produce un cruce de modelos verdaderamente inquietante. Se corre el peligro de que la evaluación no responda plenamente ni a uno ni a otro. Por una parte se trata de una evaluación de rendimiento de cuentas (accountability) ya que la ordena el poder y la realiza la autoridad académica (inspectores). Por otra parte se pretende hacer de ella una evaluación negociada, consensuada, participativa y democrática. Si se negocia, ¿se puede plantear la posibilidad de que los evaluadores sean agentes externos al sistema?, ¿se puede sugerir que sean otros los métodos?, ¿se puede decidir desde las escuelas qué hacer con los informes?

Es necesario preguntarse por la actitud de los profesores y profesoras, por la artificialización del comportamiento cuando se hacen observaciones, por la calidad de la información cuando se hacen entrevistas, por la riqueza de los informes elaborados, por la negociación de los mismos, por la capacidad de transformación que está teniendo la evaluación... Es necesario preguntarse por la preparación de los inspectores para hacer un tipo determinado de evaluación, por el tiempo de que disponen, por sus habilidades para llevarla a cabo... Es imprescindible interrogarse por la actitud del profesorado ante la evaluación: por sus reticencias, por su colaboración, por su disposición al cambio...

¿Por qué repetir los errores de una forma irracional y perseverante? ¿Quién garantiza que los buenos propósitos al realizarla no ha producido efectos secundarios dañinos? ¿Quién puede afirmar que está inmunizado contra la comisión de errores? Si así ha sido, ¿no es razonable y justo que se traten de evitar en futuras experiencias?

El aprendizaje no se produce solamente sobre los fallos, errores o conflictos. También es importante analizar y desentrañar las explicaciones sobre los aciertos, sobre la colaboración abierta, sobre la reflexión rigurosa, sobre el

conocimiento elaborado, sobre los cambios efectivos, etc.

La mejora

Sé que la palabra mejora es casi infinita en sus contenidos semánticos. ¿Qué es mejora? Sin embargo es una pregunta capital. Hay que desentrañar el significado de este concepto como hay que hacerlo con el de calidad. De lo contrario no sólo se producirá confusión sino perversión. Cuando se realizan simplificaciones suele hacerse de manera interesada. Quien identifica calidad con rendimiento de alumnos es porque está interesado en que así sea.

La evaluación tiene que estar encaminada a la mejora de la práctica educativa. La evaluación es una garantía de la calidad para el centro educativo (Casanova, 1992), siempre y cuando se realice, se oriente, se encamine a la mejora y no tanto al control, a la comparación, a la clasificación, a la jerarquización o a la discriminación.

Para que la mejora se produzca es necesario que la disposición de los que intervienen en ella sea abierta y comprometida. Si no existe actitud autocrítica y apertura a la opinión externa es muy difícil que cambie algo profundamente. Si no existe una actitud comprometida con la práctica, es imposible que las transformaciones afecten a zonas significativas. Los cambios, si se producen, serán superficiales y anecdóticos.

Hablo de disposición positiva de todos los que intervienen en la evaluación. Eso atañe también a la Administración. Si la evaluación muestra carencias, deficiencias o errores en la gestión del sistema educativo, habrán de percibir los profesores que existe disponibilidad para asumir las decisiones de mejora. Si no sucede así, el profesorado verá la evaluación como un fenómeno de jerarquización y de control.

La mejora exige una negociación de los informes extensa y profunda. La negociación de informes es la piedra angular de la evaluación (Santos Guerra, 1998). Porque permite conocer con claridad y rigor qué es lo que sucede y por qué. De ese conocimiento pueden surgir las decisiones de cambio.

El rigor

Una de las preocupaciones más importantes de la metaevaluación es la comprobación del rigor que ha tenido la evaluación. La evaluación que defiendo es de naturaleza cualitativa por considerar que no se puede captar fenómenos complejos desde métodos cuantitativos y, por consiguiente, simplificados.

No se deben aplicar a la utilización de metodología cualitativa los presupuestos de la validez que se vienen aplicando en la investigación experimental. Esa dependencia genera una distorsión del modelo y no da respuesta a la verdadera cuestión: ¿cómo saber si la evaluación que se ha realizado refleja con rigor lo que sucede en la escuela? Es preciso aplicar los criterios de credibilidad y comprobar en qué medida esa evaluación los cumple. Veamos algunos ejemplos:

Si se han utilizado métodos diversos para explorar el centro educativo y se han triangulado las informaciones procedentes de ellos, habrá más rigor que si sólo se ha utilizado un método. El proceso de triangulación consiste en la contrastación, en la depuración de los datos. La información procedente de distintos métodos no siempre dice lo mismo. No se trata con la triangulación de eliminar las discrepancias sino de explicarlas.

Si se ha permanecido un tiempo largo en el centro educativo observando lo que en él sucede, habrá más garantías que si solamente se ha permanecido en él un tiempo muy breve. Las pistas de revisión permiten hacer una valoración sobre la naturaleza, el sentido, la ética y el rigor de la evaluación. ¿Existen esas pistas?

La transferencia

La evaluación que se hace de una escuela puede servir para el aprendizaje y el cambio de otras escuelas. El hecho de que cada escuela sea diferente no oculta las características comunes que las definen a todas.

Difundir los informes de las evaluaciones, salvaguardando el anonimato de los protagonistas, puede ayudar a comprender lo que sucede con las escuelas. Y puede servir para que algunas reflexionen sobre los resultados habidos en otras.

Para que la transferibilidad pueda producirse hay que partir de descripciones minuciosas. Las afirmaciones de carácter genérico no aportan información relevante. Decir que un centro “funciona bien”, que tiene “clima excelente”, que tiene “magníficos resultados”, no nos permite conocer nada.

En la medida que los centros tengan características y contextos más similares la transferibilidad será más fácil. En efecto, es razonable esperar que lo que sucede en un centro privado se repita en otro de este mismo tipo. Es probable que una escuela rural se parezca más a otra de este carácter que otra situada en una gran urbe. Y que un centro de gran tamaño se asemeje más a otro de estas características que a una escuela unitaria.

Existe otra forma de establecer transferibilidad que se ha denominado reader made, hecha por el lector del informe. Éste se pregunta: ¿pasará algo parecido en este otro centro? Quien lee un informe sobre la evaluación de una escuela y está en otra, puede preguntarse fácilmente: ¿pasará algo similar en la mía?

La ética

Me detendré algo más en este apartado por considerarlo esencial en la metaevaluación. La metaevaluación no es un proceso exclusivamente técnico. Como la misma evaluación, tiene una dimensión sustancialmente ética. Por eso, la metaevaluación no se centra exclusivamente en la búsqueda de criterios de carácter metodológico o algorítmico, sino que se ha de centrar en su vertiente moral.

En otro lugar (Santos Guerra, 1993) he hecho referencia a los abusos de la evaluación. Los que en ese trabajo describo y denuncio han sido descubiertos en la práctica de la evaluación en nuestro país. No hablo, pues, de memoria. No es necesario desarrollar el contenido de estos enunciados que hablan por sí solos.

—Convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina o la realiza.

—Elegir sesgadamente para la evaluación algunas parcelas o experiencias que favorezcan una realidad o una visión sobre la misma.

—Hacer una evaluación de diferente naturaleza y rigor para realidades igualmente importantes.

—Convertir la evaluación en un instrumento de dominación, control y opresión.

—Poner la evaluación al servicio de quienes más tienen o más pueden.

—Atribuir los resultados a causas más o menos supuestas a través de procesos atributivos arbitrarios.

—Encargar la evaluación a equipos o personas sin independencia o valor para decir la verdad.

—Silenciar los resultados de la evaluación respecto a los evaluados o a otras audiencias.

—Seleccionar aquellos aspectos que permiten tomar decisiones que apoyan las iniciativas, ideas o planteamientos del poder.

—Hacer públicas sólo aquellas partes del informe que tienen un carácter halagador para el poder.

—Descalificar la evaluación achacándole falta de rigor si los resultados no interesan.

—Dar por buenos los resultados de la evaluación a pesar de su falta de rigor, cuando esto es lo que interesa.

—Utilizar los resultados para tomar decisiones clara o subrepticiamente injustas.

—Aprovechar la evaluación para hacer falsas comparaciones entre lo que es realmente incomparable.

—Atribuir los malos resultados no al desarrollo del programa sino a la torpeza, la pereza o la mala preparación o voluntad de los usuarios del mismo.

Es necesario mantener la vigilancia sobre esta cuestión ética, tan transcendental, porque no se trata de evaluar mucho, ni siquiera de evaluar de forma técnicamente perfecta, sino de saber al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación. Nadie se alegraría de que se abriese una fábrica de cuchillos en una localidad si supiera que su destino era la distribución de los mismos entre los ciudadanos para ejercitarse en el acuchillamiento de sus enemigos.

El quebrantamiento de la ética puede darse en el fenómeno mismo de la evaluación, en su globalidad o en algunos de sus partes específicas. Se puede poner en marcha una evaluación al servicio del poder, del dinero o del prestigio de los patrocinadores, por ejemplo. Y se puede obtener información de forma fraudulenta realizando entrevistas que están falsamente planteadas.

Care (1978) plantea las exigencias de un contrato equitativo de evaluación. En ese proceso se ponen los cimientos del edificio de la ética. Aunque no todas las exigencias tienen la misma importancia ni su presentación está organizada según criterios axiológicos, es de interés enumerarlas con un brevísimo comentario.

1. Ausencia de coerción: La equidad exige que los que tienen que participar en la evaluación (evaluadores, evaluados, colaboradores, jueces...) no estén sujetos a presiones coercitivas. Se sabe que esas presiones pueden ser brutales o sutiles. Internamente, tampoco deben existir mecanismos de control: nadie (persona o grupo) debe ejercer presión ni control sobre otros.

2. Racionalidad: Los participantes han de actuar de forma lógica y sensata. Esto quiere decir que el discurso y el proceso de la evaluación están presididos por argumentos y no por caprichos o intereses.

3. Aceptación de los términos: Las partes que firman el acuerdo aceptan libremente las reglas de procedimiento que han sido formuladas de manera clara y transparente, tanto por lo que respecta a la naturaleza, como a los objetivos y a los métodos de la evaluación.

4. Acuerdo conjunto: La equidad requiere que el acuerdo se considere como algo más que la coincidencia entre opciones individuales. La negociación, cuando es intensa y sincera, no es un proceso sencillo. Exige tiempo; exige valentía. Y una discusión sin barreras de todos los participantes.

5. Desinterés: Hay que someter los intereses particulares a las preocupaciones, problemas y necesidades de la causa común. Llegar a un acuerdo no garantiza que se hayan supeditado los intereses particulares a los generales.

6. Universalidad: La normativa tiene que afectar a todos por igual, incluídos los evaluadores. Si la normativa exige que se trate de forma distinta a diferentes personas, todos pueden situarse en cualquiera de ellas.

7. Interés comunitario: Quienes llegan a un acuerdo para realizar la evaluación deben tener como meta que se produzca el máximo beneficio para cada uno de los participantes.

8. Información igual y completa: Nadie debe tener acceso a una información privilegiada. Una condición de la equidad consiste en que los participantes reciban información sobre los hechos pertinentes y que ésta se distribuya por igual.

9. Ausencia de riesgos: Uno de los propósitos del contrato de evaluación es que

no se deriven riesgos para quienes se someten a ella, o bien reducirlos al mínimo.

10. Viabilidad: El contrato de evaluación ha de ser de tal naturaleza que sea posible llevarlo a cabo. Los evaluadores no deben prometer actividades y oportunidades fantásticas, por más deseables que éstas fueran. El interés por conseguir el contrato puede llevar a realizar promesas inviables. Cuando no es posible cumplir el contrato, éste no es equitativo.

11. Contar con todas las opiniones: Para que el contrato sea equitativo, las partes deben tener la oportunidad de hacer constar lo que crean conveniente.

12. Participación: La condición final del contrato es que todos los participantes puedan participar. Todo el mundo debe tener voz.

La ética que se exige a la evaluación ha de presidir también la metaevaluación. ¿Hasta dónde ha de llegar esta exigencia? ¿Quién evalúa a los metaevaluadores? Si se establecieran Comisiones de Garantía de la Etica, ¿quién ejercería el control democrático sobre ellas?

En su excelente y ya clásica obra Evaluation with validity, traducida al castellano con el título Evaluación, ética y poder, Ernest House (1980, versión española de 1994) exige a la evaluación veracidad, belleza y justicia.

No siempre se plantea la evaluación siguiendo estos criterios. Cuando se pretende medir los resultados de las experiencias y de los centros escolares a través de pruebas estandarizadas con el fin de hacer una clasificación según la posición en la escala y se conceden luego recursos siguiendo esa clasificación, se está utilizando la evaluación al servicio de la injusticia y de la desigualdad. Por muy rigurosas y precisas que sean las pruebas, no se evita el desajuste moral. Se está dando a los que más tienen (cultura, dinero, poder...) todavía más, a través de un instrumento que parece neutral y aséptico. Es una trampa terrible que

algunos defienden de forma ingenua y muchos de manera interesada.

¿Cómo se realiza la metaevaluación?

La metaevaluación puede emprenderse paralelamente a la evaluación, aunque también puede realizarse una vez finalizada la misma. Por tratarse de una evaluación, han de exigírsele todos aquellos requisitos que se le pide a la evaluación. Existen varias formas de responderse a las cuestiones que aquí se plantean:

A) EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN

El proceso de negociación de informes es un excelente camino que nos permite conocer cómo ha sido el proceso de evaluación y cómo se pueden considerar los resultados de la misma. La negociación no sólo se refiere al contenido del informe. Afecta también a la calidad de los procesos que han hecho posible su eleboración. Y, cómo no, a las posibilidades de mejora que parten del mismo.

Si existen, como en el caso de las escuelas, muchas evaluaciones, se puede emitir un juicio más riguroso sobre lo que supone la evaluación y sobre lo que sería preciso hacer para mejorarla. Algunas experiencias apuntan a este tipo de procesos de metaevaluación (Luján Castro y Puente Azcutia, 1996). Lo importante es sacar de ellas los elementos necesarios para iluminar y dirigir las decisiones políticas, la intervención de los expertos y la práctica de los docentes.

B) APLICACIÓN DE CRITERIOS

Hay que remitirse a un artículo de Guba (1993) que sirve de referencia para la respuesta a la pregunta de la validez y de la transferibilidad. Guba dice que no hay criterios absolutos, pero que existen exigencias que permiten garantizar que se ha alcanzado el rigor necesario para afirmar que lo que contiene el informe es

un reflejo fiel de lo que sucede y no una invención del evaluador.

Anteriormente me he referido ya a algunos criterios que plantea Egon Guba refiriéndose de forma especial a las evaluaciones de carácter naturalista.

C) JUICIO CRÍTICO DE EXPERTOS

Se puede encomendar a expertos que no han participado en la evaluación y que tampoco están vinculados a la acción evaluada, la emisión de opiniones sobre el proceso de evaluación. Para poder realizar un juicio fundado, los expertos tienen que conocer lo que ha sucedido en la evaluación. Para ello dispondrán de todos los materiales y podrán entrevistar a los protagonistas: patrocinadores, evaluadores y evaluados.

La metaevaluación debe facilitar el aprendizaje de los evaluadores quienes, a través de análisis, sugerencias y preguntas se acercan a la comprensión de los procesos.

D) OPINIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

Una vez finalizada la evaluación, los protagonistas de la misma pueden emitir sus opiniones por escrito o de forma oral, de manera que sea posible descubrir aquellos problemas, dificultades o fallos que hayan condicionado el proceso.

Si los protagonistas de la acción tienen la clave del significado, los de la evaluación tienen en sus manos la interpretación de lo que ha sucedido en todas las fases de la evaluación. Ellos saben qué sucedió con la iniciativa, cómo se hizo la negociación, cómo se ha explorado, qué ha sucedido con los informes, cómo se han respetado las normas. A ellos, pues, hay que preguntar garantizando las condiciones de una expresión libre.

II

EVALUACIÓN Y PROFESORADO

4. Evaluación del sistema y aprendizaje del profesor

El hecho de que se sólo se evalúe al alumno en el sistema educativo conlleva una serie de implicaciones que, aunque no es el objeto de este capítulo, deseo comentar. Se evalúa al alumno de una forma que tiene consecuencias no sólo para el aprendizaje sino para la continuidad en el sistema, para la repetición, y, desde el punto de vista psicológico, para el reproche, sea de la familia, sea de la escuela.

Jerarquización

El alumno es la pieza última del sistema educativo. ¿Por qué sólo se pide cuentas al que está en el último lugar del escalafón? El que evalúa ejerce poder. En primer lugar, el poder de decidir qué es lo importante y qué es lo secundario, qué es lo correcto y lo incorrecto, dónde hay que situar el límite de los mínimos. En segundo lugar, el poder de aplicar los criterios de valoración. En tercer lugar, el poder de imponer la decisión en caso de discrepancias.

Irracionalidad

La evaluación que se hace de los alumnos suele explicar el fracaso de éstos por su exclusiva responsabilidad. Toda la culpa del fracaso parece deberse a su escaso interés, a sus pocas horas de estudio, a su mala preparación, a su baja inteligencia, a sus problemas personales o familiares. No es muy lógico que las atribuciones causales se hagan con tan poco rigor. ¿No hay parte de responsabilidad en el sistema, en el profesor, en el clima, en la forma de evaluar? ¿No es cierto que si un alumno tiene la suerte de coincidir en el grupo al que atiende un profesor dispone de muchísimas probabilidades de aprobar o suspender?

Injusticia

La evaluación del alumno tiene efectos contundentes. Si no aprueba, debe repetir. No se trata de una evaluación diagnóstica sino efectiva en cuanto a los resultados. ¿Todo se debe a su falta de esfuerzo? Si no es así, ¿por qué carga con todas las consecuencias? Otro tipo de injusticia parte de las condiciones iniciales de las que parten los alumnos: ¿Tienen todos las mismas posibilidades sociales, familiares, personales, etc., para que luego se les apliquen las mismas exigencias?

Por todo ello, es importante y satisfactorio, aunque conviene alguna matización, la iniciativa de evaluar el sistema, que se explicita en las distintas leyes educativas.

Este cambio de perspectiva puede tener una importancia decisiva en la mejora de la calidad de la enseñanza. Y puede encerrar también algunos riesgos que es preciso tener en cuenta. En otro lugar he dicho (Santos Guerra, 1993) que más importante que hacer evaluación e incluso que hacerla bien es saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone. Digo esto porque los organismos educativos pueden hacer evaluación que sólo se ponga a disposición del poder y no de los usuarios, pueden hacer evaluaciones que ayuden a quienes mejores resultados obtengan pero no a los que tienen más dificultades para conseguirlos, pueden dedicarse a medir, pero no a evaluar. La evaluación educativa tiene sentido, afirma Hopkins (1989), sólo si permite el desarrollo de las escuelas y de los profesores.

El planteamiento que sigue obedece a dos perspectivas complementarias. ¿Qué debe evitarse para que la evaluación no se convierta en un mecanismo de jerarquización, de poder, de publicidad, de discriminación? ¿Qué debe hacerse para poner la evaluación del sistema al servicio de los profesores?

La evaluación realizada por iniciativa externa y jerárquica, que hurta los resultados a la comunidad educativa resulta poco eficaz para el cambio. Por eso es importante que se respete esta secuencia: explicar la evaluación que se propone o se impone, hacer transparente el proceso, respetar a las personas en todo momento, devolver la información a los profesiones, garantizar el control democrático y utilizar los resultados racional y éticamente.

No debe convertirse, pues, la evaluación en un instrumento de discriminación. Si se realizan mediciones resultados y se efectúa la clasificación de los mismos para luego ofrecer compensaciones y ayudas a los mejor situados (assessment), se estará dando más medios a los que mejores condiciones de partida tienen. La evaluación se convertiría en un mecanismo favorcedor de la desigualdad.

La euforia que hoy existe por la clasificación de los centros educativos según los resultados, el peligro de convertir en indicadores indiscutibles lo que no son más que resultados lógicos de situaciones de partida, conduce a trabajar por adecuarse a las pruebas y por acabar bien situados en los baremos. (En países en que se han puesto en marcha estos mecanismos evaluadores, algunos centros han realizado prácticas perversas como pedir a los 'peores alumnos' que no asistan a clase los días en que se van a realizar las pruebas).

A modo de ejemplo, traigo aquí algo sucedido hace algunos años. La revista española Dunia, dedicada a la moda y que se subtitula «La aventura de ser mujer», publicó en marzo de 1995 una relación de los 100 mejores colegios españoles. Fue toda una noticia. Sólo en unos meses se había podido hacer esta selección que tenía como ámbito todo el país y uno de cuyos instrumentos de análisis había sido, según se decía en la misma revista, las llamadas telefónicas. La presencia de numerosos centros privados religiosos; la ausencia de escuelas rurales; la contradicción de algunos criterios (se seleccionaron centros masificados cuando se daba como criterio de calidad la individualización, cuando se establecía como criterio que tuviera un proyecto educativo discutido, cuando aparecían centros que imponían su ideario a profesores y alumnos, cuando la presencia de los padres en las elecciones para el Consejo Escolar no llegaban al diez por ciento...); la despreocupación por criterios de carácter cualitativo (centros que no admitían gitanos, que sólo tenían en sus aulas niños o niñas, que practicaban de la forma más burda la indoctrinación...); centros inaccesibles económicamente a las clases desfavorecidas…; ponían en entredicho el resultado. Pero quizá sea más importante discutir la naturaleza misma de la iniciativa y la utilización que se hacía de la misma.

¿Qué era lo realmente importante de esta iniciativa? Que la oferta de buenos centros (olvidémonos ahora de por qué se les calificaba de buenos) sólo estaba abierta a quienes más medios y dinero tenían. Lo cual les permitiría seguir teniendo más dinero. Los futuros hijos de los privilegiados también podrían serlo frente a los que se habrían empobrecido cultural y económicamente...

Debe aprovecharse el assessment para el diagnóstico de la situación, para favorecer a los desfavorecidos, para estimular el aprendizaje, etc. Pero existen riesgos evidentes porque, aunque se renuncie a premiar a los 'mejores' se están creando unas expectativas, se están consagrando como indicadores los resultados y se está creando un estado de opinión en el que se consagran como mejores centros aquellos que responden a criterios de eficacia.

Algunos autores (Satterly, 1991) consideran el assessment "indispensable para los profesores porque no podrían ellos mismos juzgar su efectividad como profesionales". Conocer los resultados de los alumnos, dice, brinda una información que permite mejorar la enseñanza.

La evaluación debe tener en cuenta no sólo a los sujetos sino las condiciones en que trabajan, los medios que tienen, el contexto en el que realizan su actividad, el punto de partida... De ahí que pueda enfocarse el assessment a conseguir mejores condiciones para los que no las tienen.

La evaluación externa (accountability) que supone la responsabilización social, el rendimiento de cuentas, ha de dar por buena la presencia de agentes externos en los centros. En la enseñanza se invierte un dinero público importante que no se debe dilapidar. Ahora bien, esos agentes no son jueces sino facilitadores del cambio. Para ello han de explicar los criterios de la evaluación, solicitar la coloboración de los protagonsitas, facilitarles la información que se recoge e, incluso, discutirlas con ellos. No es razonable hurtar a los evaluados lo que la evaluación ha descubierto.

"La idea fundamental del rendimiento de cuentas es que debe constituirse en un contrato negociado entre las partes interesadas. Este contrato debe considerar el propósito de la financiación y de la búsqueda de recursos" (Shina, 1979).

En palabras de Robin Shina la accountability, que encierra peligros graves como buscar solamente fines mensurables, no tener en cuenta el punto de partida, envenenar el ambiente en las escuelas, ser cara, consumir mucho tiempo, etc., puede reportar algunos beneficios a los profesores:

1. Para el cuerpo de profesores, en general. El conjunto de profesores responsable del contrato puede hacer de la enseñanza una verdadera profesión.

2. Para las escuelas. Gracias a la accountability se pueden conseguir más rápidamente las ayudas, antes de que se extienda el deterioro.

3. Para los directivos de la escuela. La profesionalización implica que los directivos cooperen con las autoridades en el desarrollo profesional, en la asesoría de la práctica, la elaboración de materiales, etc.

4. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario recoger evidencias que permitan comprobar, aunque sea a largo plazo, si se obtienen resultados acordes con los fines propuestos.

5. Para los alumnos. La calidad del trabajo de los profesores repercutirá en los alumnos.

6. Para la democracia. La accountability pública conduce a una forma de gobierno más abierta, tanto en la escuela como fuera de ella.

Esto quiere decir que la accountability no ha de tratar sólo de hacer un diagnóstico del sistema, sino de estudiar cómo solucionar los problemas y las deficiencias que se encuentran.

La comunidad educativa puede demandar evaluaciones o facilitadores para realizarlas en su propios centros. De esta manera, los profesores no serán solamente sujetos pasivos de todo este proceso, testigos mudos de las iniciativas ajenas. La comunidad educativa ha de saber qué tipo de evaluación se está desarrollando, de manera que no sólo puede emitir opiniones sino conocer y controlar los resultados. House insiste en la necesidad de que los evaluados dispongan de informes realizados por los evaluadores, no por el patrocinador.

La evaluación puede convertirse en una plataforma de debate, de discusión, de análisis y de profundización sobre la educación en el país. El profesorado no ha deocuparse solamente de su práctica sino de las situaciones del aprendizaje. Las decisiones de cambio han de estar derivadas de la comprensión que se deriva de la evaluación. La evaluación ha de tener como finalidad fundamental el conseguir la mejora de la calidad a través del conocimiento que produce. Por eso es importante convertir la evaluación más en una ayuda que en una amenaza.

El aprendizaje de los profesores

¿Cómo pueden aprovechar los profesores la evaluación que se realiza del sistema? ¿Qué información es utilizable para transformar y mejorar su práctica? ¿Cómo puede la evaluación del sistema ayudar a un profesor en su aula?

La evaluación no va a ofrecer a cada profesor indicaciones concretas respecto a su práctica, pero sí va a facilitar unos datos que pueden servir para la comprensión, el debate y el cambio. Al profesor le ha de interesar el aula, pero también el sistema del que su aula es una pequeña pieza.

1. Desde la perspectiva ascendente, es decir como exigencias hacia quienes gestionan y evalúan:

—Descubrir el transfondo de las evaluaciones y comprometerse a manifestar su opinión y su crítica en lo que resulte a su juicio distorsionante o injusto.

—Demandar la información, cuando ésta no se haya dado, sobre el proceso que se ha seguido en la evaluación: iniciativa, evaluadores, métodos, plazos, naturaleza de los informes, destinatarios, etc. El análisis de los resultados, sin que se tenga en cuenta el proceso, impide una justa valoración de los mismos.

—Exigir la información, tanto la que le afecta directamente cuando ha sido evaluado, como la general, de modo que no sea un espectador de las decisiones, un donante de la información, sino un agente del conocimiento elaborado.

—Conocer el diagnóstico, la situación y la evolución del sistema con el fin de

situarse críticamente en el mismo.

—Tratar de conseguir que la evaluación se convierta en uns instrumento de ayuda para los profesionales, no sólo de control.

—Exigir informes asequibles, tanto en su extensión como en su confección, de manera que no se hurte el conocimiento que puede propocionar la evaluación bajo la excusa del tecnicismo y del lenguaje arcano.

2. Desde la perspectiva descendente, es decir en lo concerniente a su práctica:

—Debatir con otros colegas el proceso y el resultado, de manera que la información resultante del proceso de evaluación no se utilice de forma poco rigurosa o abiertamente injusta. “Cambiamos las escuelas, dice Hopkins (1989), no mejorando la eficacia profesional y personal individualmente, sino haciendo colectivamente un escuela más consistente”.

—Desmontando los mitos, los prejuicios y los errores sobre la evaluación, a través de los procesos de análisis establecidos en las escuelas.

—Intervenir en un Centro a la luz de la información que ha conseguido de las evaluaciones que se han realizado en otros Centros y en el propio.

—Transformar aquellos planteamientos que, a la luz, de la evaluación se hayan mostrado contraproducentes, negativos o escasamente rentables.

—Realizar una búsqueda de materiales y medios para la formación que permita ponerse al día en las cuestiones que necesiten mejorarse.

—Analizar críticamente aquellos contenidos de la evaluación que resulten importantes para imprimir un cambio en la línea ideológica emancipadora.

No he hablado aquí de la evaluación que considero más efectiva para la comprensión y la mejora de la actividad del profesor. Es la evaluación que, con la ayuda de facilitadores externos, realizan los profesionales sobre sus prácticas. Es preciso potenciar esta reflexión rigurosa y compartida sobre la actividad profesional porque, desde la comprensión que genera, pueden tomarse decisiones racionales y justas de cambio. Me estoy refiriendo a una evaluación que no se identifica con las mediciones, que tiene como objetivo central la comprensión de lo que es sustancial. “La evaluación, está indefectiblemente orientada a los valores. Sin la concepción de lo que es valor no se puede evaluar nada. Puede medir, puede baremar, pero no puede evaluar”. (Eisner, 1988).

La evaluación del sistema, también necesaria, puede brindar al profesor, no sólo al patrocinar un tipo de datos y de referencias que debe aprovechar para mejorar su práctica. Las más directas, serán referidas a su propio contexto, otras a la generalidad del sistema y algunas a los contrastes que se producen en diferentes ámbitos y parcelas.

5. Evaluación de la formación del profesorado

Se está extendiendo como la pólvora la necesidad de evaluar todo tipo de experiencias y de procesos. Lógico. Pero también peligroso. Lógico porque resulta obvio que si se pretende conseguir algo es preciso preguntarse si realmente se consigue. No tiene mucho sentido repetir mecánicamente los comportamientos sin saber si realmente permiten alcanzar lo que buscan. Podría darse el caso de que estuviésemos caminando en la dirección contraria a la que pretendemos ir. O, quizás, dando vueltas en círculos concéntricos sin avanzar un paso en la dirección precisa.

Hemos dicho también peligroso porque no basta con hacer evaluaciones, ya que éstas no mejoran de forma automática la situación. Es preciso hacerlas bien y, sobre todo, utilizarlas de forma justa y racional. Pueden utilizarse las evaluaciones de forma torpe o perversa, por ejemplo: para subrayar lo que todo el mundo sabe, para tomar decisiones previamente diseñadas, para adular al poder, para engañar a los ciudadanos... También se pueden poner en marcha evaluaciones sencillamente porque sí, para estar entretenidos haciéndolas, con lo cual las convertimos en inútiles. Siendo tan limitados los bienes, ¿no resulta una inmoralidad malgastarlos? Siendo tan grandes y apremiantes las necesidades, ¿no es una torpeza dedicarse a perder el tiempo organizadamente?

De ahí que insistamos en la naturaleza ética de la evaluación, que no debe considerarse como un fenómeno meramente técnico. Cuando se concede un valor exclusivamente instrumental a un fenómeno, no interesa la naturaleza moral de los medios. Lo que importa es llegar a conseguir el fin, sea como sea. La evaluación es un fenómeno de naturaleza moral. Importan los fines que persigue, pero también los medios que utiliza.

La evaluación de la formación del profesorado debe estar encaminada a la mejora y debe ser educativa como proceso. Los que la realizan se sienten respetados al participar en ella, sean éstos evaluados o evaluadores.

Naturaleza y sentido de la formación del profesorado

El concepto de formación es polisémico y por ello se hace imprescindible delimitarlo semánticamente. Dentro del paraguas lingüístico de la formación caben muchas concepciones y, desde cada una de ellas, unas formas determinadas de entender la realidad. Todo ello condicionará, lógicamente, la forma de concebir, de realizar y de utilizar la evaluación.

Lo primero que debemos subrayar es la necesidad de esa formación dada la complejidad y la importancia de la tarea que el profesor realiza. No es ésta una profesión inespecífica cuya práctica se pueda abordar con el respaldo de la vocación sentida o de la buena voluntad comprobada. En pocas ocasiones nos pondríamos en manos de un profesional que dice tener una vocación arraigada pero que careciera de la preparación necesaria. ¿Nos dejaríamos operar por una persona que nos asegurase que tiene un amor acendrado a los pacientes? ¿Encargaríamos la construcción de nuestra vivienda a una persona que tiene vocación desde la infancia para trabajar con los ladrillos? ¿Subiríamos a un avión cuyo piloto sólo hubiese visto la cabina de mandos dibujada en los libros?

Por elemental que parezca el razonamiento nos encontramos con que en la Universidad se accede a la profesión docente sin ninguna preparación específica. Como si dominar la asignatura fuese sinónimo de saber enseñarla. En efecto, para ser profesor universitario hace falta tener un buen expediente como alumno, haber investigado, tener publicaciones... ¿Tiene algo ver todo esto con el arte y la ciencia de enseñar?

En otros niveles, la cuestión también debe ser planteada con dureza. ¿Basta el tiempo destinado a la formación para conseguir buenos profesionales en un trabajo enormemente complejo y de importancia tan decisiva? ¿Es razonable el currículum? ¿Son adecuados los métodos?

La formación tiene que ver, a nuestro juicio, con cinco dimensiones que la condicionan:

1. El tipo de profesional que se quiere formar.

Es preciso saber qué tipo de intervención educativa deberá realizar (Dean, 1991). El para qué de la formación condicionará el cómo. Si lo que deseamos tener es un profesional que sepa transmitir conocimientos, habrá que enseñarle a que lo haga. Si deseamos formar un profesional que sea capaz de entender su práctica, de reinventarla, de reconstruirla cada día, las estrategias de formación serán otras. Dice Schön (1986) que “una cosa es enseñar a construir barcos y otra muy distinta es enseñar qué tipo de barcos hay que construir”. Lo primero es saber qué es lo que se pretende. Lo segundo es conocer los medios para conseguirlo. Lo tercero es disponer de las personas preparadas y gozar de las condiciones idóneas para llevarlo a la práctica.

2. El modo de selección de los aspirantes.

La sociedad establece unos mecanismos, de forma más o menos consciente a través de los cuales va seleccionando a los profesionales de la docencia. Los motivos que configuran esos mecanismos son de diferente tipo: la valoración social que se hace de la profesión, la feminización o masculinización de la misma, la remuneración económica que lleva aparejada, la dureza y longitud de la formación que exige, las perspectivas de colocación, etc. A veces, existen elementos ocasionales que configuran la opción de los estudiantes, como programas de televisión, acontecimientos extraordinarios, campañas publicitarias, ofertas de trabajo, crecimiento o descenso de la población, etc.

3. El contexto organizativo en el que se van a formar.

Los contextos organizativos son pocas veces objeto de las evaluaciones, a pesar de su gran importancia para la formación. No sólo por el carácter instrumental que tiene la organización para el logro de los objetivos didácticos sino por el poder configurador intrínseco (Santos Guerra, 1994, 1997) de la misma.

4. La formación de los formadores.

La formación se realiza en un marco institucional, dentro de una política general, con unos sujetos determinados, en un momento concreto, pero a través de unos profesionales que son los agentes directos del proceso. Difícilmente se puede dar la formación si no hay personas especializadas en esa tarea. ¿Quién forma a los formadores? ¿Cómo lo hace?

5. La política de formación.

He visto realizar muchas evaluaciones de instituciones y de experiencias de formación en las que solamente ha sido objeto de atención la estrategia de formación concreta que se evalúa: los contenidos de formación, la metodología, la forma de supervisión... Y se ha olvidado el marco general de la intervención, la política que la inspira, el encargo mismo de la evaluación y el uso que se hace del conocimiento que se ha generado.

Existe un riesgo de abordar la evaluación de la formación dirigiéndose de lleno y de forma exclusiva a los contenidos y a las estrategias de intervención. La evaluación debe tener en cuenta, como apunta Cronbach (1963) no sólo las dimensiones personales de los formadores y de los formandos. Hay más elementos que debemos considerar y que no son de carácter personal, como los tiempos, los espacios, los medios, las condiciones, los estímulos, las prescripciones y las normas, entre otras.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

La formación inicial que reciben los docentes es el bagaje con el que se parte hacia la práctica. En primer lugar habrá que hacer referencia a la duración de esta formación, a todas luces insuficiente, si se tiene en cuenta la progresiva complejidad de la profesión. En segundo lugar, hay que tener en cuenta el currículum a través del cual se pretende realizar la formación. En tercer lugar, hay que pensar en la simbiosis de teoría y práctica de esa formación y en cuarto lugar, en el contexto organizativo en el que esa formación se desarrolla.

A medida que se avanza en el sistema, el tiempo destinado a la formación propiamente pedagógica tiene una menor relevancia. ¿No explica este hecho -en buena medida- la problemática que se plantea en el paso de los alumnos de unos niveles a otros? (Santos Guerra, 1990; Gimeno, 1996). ¿No sería necesario aproximar los planteamientos sobre la formación del profesorado de todos los niveles y los de las instituciones que se dedican a ello? ¿Acaso no sería conveniente -en otro sentido y dirección- aproximar los planteamientos de formación de las instituciones dedicadas a la formación inicial y a la formación permanente?

Cuando se realiza la evaluación de la formación no se puede dar la espalda a todos estos fenómenos para preguntarse únicamente si los contenidos de un curso o su metodología han sido de calidad para el mejoramiento de la práctica.

FORMACIÓN DE PROFESORES NOVELES

No se ha tenido en cuenta, hasta el momento, esta modalidad de la formación, a pesar de la importancia que tiene. Quizá tenga poco sentido, no sólo desde el punto de vista de la formación sino desde el económico, formar a miles de personas para la docencia de las cuales sólo una parte insignificante va a acceder a la profesión. La formación en la práctica, al estilo de la que hacen los Médicos Internos Residentes (MIR) podría tener muchas ventajas.

•Una formación de quien va a dedicarse a la práctica

•En los centros donde la práctica tiene lugar

•Durante un tiempo largo

•Con tutores de formación

•Con una progresiva autonomía en el ejercicio

•Con un equipo de profesionales comprometido

La evaluación de los profesores principiantes no ha de tener, fundamentalmente una finalidad controladora, (puesto que no se ha hecho bien la selección y la formación inicial, es preciso establecer controles posteriores) sino formativa (Wise y Gendler, 1998).

El dilema entre evaluar para seleccionar y evaluar para mejorar se lo plantea Kroath (1989) en los tres meses de prácticas de la formación de profesores de secundaria. Este dilema lleva aparejado otro, que también se cuestiona el autor: la evaluación con supervisores externos o la autoevaluación cuando se cuestione la validez o fiabilidad de los criterios externos.

Como dicen estos autores, “el asesoramiento y la evaluación del rendimiento del profesorado es un nuevo desarrollo de la enseñanza”. Creo que la evaluación de estos profesores ha de estar encaminada al mejor conocimiento y desarrollo de su práctica educativa.

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La formación permanente del profesorado ha recibido numerosas denominaciones, cada una cargada de un matiz: reciclaje, formación continua, desarrollo profesional, formación profesional del docente, etc. En todas ellas se hace referencia a la necesidad que tiene el docente de actualizarse y perfeccionarse, tanto por las exigencias cambiantes de la sociedad y de los estudiantes como por nuevas adquisiciones científicas de los saberes que definen la profesión (Imbernón, 1994). Otra dimensión que se da a la formación permanente es su carácter compensatorio de las deficiencias y lagunas que ha tenido la formación inicial (Sanz Giménez, 1998).

La formación permanente tiene diversas facetas que se convierten en objetivo del perfeccionamiento. Por una parte, como decíamos, el cuerpo de conocimientos propio de las asignaturas o de las actividades que desarrolla el profesional. Por otra parte, la dimensión pedagógica de la práctica que también evoluciona de forma trepidante, las actitudes y relaciones que establece el docente respecto a la práctica, a las personas con las que trabaja, a los superiores y a los estudiantes. Finalmente, el amplio campo de las concepciones educativas también puede ser abordado como objeto de la formación.

Ahora bien, es importante partir de las necesidades que sienten los profesores y profesoras, aunque depurándolas. Es imprescindible saber con qué problemas se encuentran y qué dificultades tienen en la práctica. Como señala Pozuelos (1998): “En la actualidad, cuando se habla de formación de profesorado, cada vez se tiene más claro que es preciso referirse a los problemas que los enseñantes tienen en sus prácticas cotidianas y no a la transmisión de conocimientos o destrezas de cara a favorecer ciertas ideas o preocupaciones de instancias ajenas a los docentes”.

Una formación jerárquica, impuesta, en la que se pretende transmitir conocimientos y destrezas que desde fuera se han considerado interesantes, corre el peligro de quedarse en un mero intento o en un cambio estereotipado de comportamientos sin transfondo educativo.

AUTOFORMACIÓN DEL PROFESORADO

No siempre hay que situar la formación permanente en el marco institucional. El

profesor puede formarse en la práctica, individualmente y en grupo, a través de iniciativas personales. Muchas de ellas pueden estar insertadas en la práctica profesional. Otras se situarán en marcos externos a ella. ¿Por qué reducir la formación a las iniciativas institucionales? El problema reside en la ineficacia de las iniciativas personales para el desarrollo de la meritocracia. Muchos profesores acuden a cursos, por ejemplo, porque de esta forma podrán acreditar su perfeccionamiento. Sin embargo, otras formas de desarrollo profesional (quizás más exigentes, más relacionadas con la mejora) estarán silenciadas a efectos de reconomiento institucional. También de estas cuestiones deberá ocuparse la evaluación.

El autoperfeccionamiento tiene muchas modalidades, entre otras la educación a distancia (Aguaded, 1992). Habría que potenciar las formas de desarrollo profesional favoreciendo la autonomía del profesorado. Lo cual no excluye la potenciación del perfeccionamiento cooperativo, como el que tiene por referencia a toda la comunidad educativa (Escudero Muñoz, 1994).

Es importante concebir la formación desde una perspectiva amplia, que integre las dos grandes dimensiones: inicial-permanente y primaria-secundaria-universitaria. La atomización de las experiencias y de los cambios genera a veces desequilibrios que, tarde o temprano, acaban pagando tanto los profesionales como los estudiantes. Dice Imbernón (1994) que es preciso "...reunir en un continuum la formación inicial y permanente como un mismo desarrollo profesional, y que las instituciones lo asuman para que no se convierta únicamente en un perfeccionamiento individual y aislado".

Existen mecanismos de fragmentación que impiden la planificación, el desarrollo y la evaluación integral de los procesos de formación. La atomización, de tan negativas consecuencias, procede de tres vertientes diferentes:

—La cronológica: Separación entre la formación inicial y permanente que lleva consigo contradicciones, lagunas, deficiencias, repeticiones...

—La nivelar: Separación de la formación que se realiza para los profesionales que actúan en diferentes niveles del sistema. La integración no quiere decir que se olviden las peculiaridades y las exigencias de la formación de los

profesionales de cada etapa.

—La personal: La formación queda a la iniciativa de cada profesional, sobre todo la que llamamos permanente, de tal manera que quien desee la realiza y quien se queda en los mínimos o en las dimensiones formales para las acreditaciones que exige la meritocracia, tiene suficiente.

Este hecho lleva consigo el aislamiento institucional (las Facultades no están en comunicación con los centros de formación del profesorado no tienen relación alguna con las Facultades...). Como bien señala Zufiaurre, (1994): “La pretensión de caminar hacia una alternativa de formación continuada para así favorecer el cambio cualitativo y la mejora de la enseñanza, no ha tomado una forma clara y, en su lugar, hoy nos encontramos con un servicio más (se refiere a los centros de formación del profesorado) del Sistema Educativo que favorece y apoya el cursillismo, que da puntos para la carrera docente del profesorado y poco más”.

La evaluación de la formación del profesorado no debe olvidar estas dimensiones estructurales porque, de no hacerlo así incurriría en un enfoque miope y empobrecedor de la realidad. Es indudable que la definición del modelo de profesional que alberguemos será uno de los elementos sustanciales para definir la formación.

El modelo de profesional de la docencia

La evaluación de la formación del profesorado no puede desentenderse del modelo de profesor que se desea formar. Esa es una preocupación que, de modo más o menos explícito, está presente en el diseño y desarrollo del currículum de la formación inicial y en los planteamientos que presiden la formación permanente.

Los evaluadores han de rastrear el modelo que impregna las prácticas y plantear el análisis de forma que éste quede reflejado claramente. Cuando se evalúan las clases o los cursos, no sólo importa si el profesor domina la materia, si usa una metodología adecuada, si evalúa de forma racional y justa. Importa, sobre todo, escudriñar sobre los fines que persigue con esas prácticas.

EL PROFESOR COMO TÉCNICO

Schön (1992) considera que el modelo tradicionalmente implantado es el de racionalidad técnica. Según este modelo el que comprende lo que sucede con el proceso de enseñanza y aprendizaje es el investigador que está fuera de la escuela. El profesor es un consumidor de los hallazgos de sus indagaciones, un aplicador de sus conclusiones y un ejecutor de las prescripciones que emanan del legislador quien -a su vez- ha hecho suyo el conocimiento extraído por los teóricos. Desde esta perspectiva, la formación del profesor procederá de las teorías generales, de las prescripciones legales y de los informes técnicos. Señala Grundy (1993): “La asunción del modelo de racionalidad técnica como modelo de profesionalidad significa asumir una concepción productiva de la enseñanza, esto es, entender la enseñanza y el currículum como actividad dirigida al logro de resultados o productos determinados”.

Lo mismo sucede con la formación permanente. El profesor tendrá que saber lo que dicen las leyes de cambio y lo que concluyen los expertos en educación. Los reformadores “creen que son los únicos que deben cambiar y reformar las escuelas, no los profesores de los que se espera que usen apropiadamente sus

innovaciones curriculares” (Commond, 1983). El perfeccionamiento se producirá cuando se explique a los profesores el contenido del cambio y cuando éstos entiendan lo que hay que hacer. El profesor actúa como mero aplicador de lo que los investigadores han pensado y de lo que los legisladores han decidido. Este modelo resulta discutible por varias razones:

—Desprofesionaliza a los docentes, a quienes considera incapaces de buscar y alcanzar por sí mismos un cambio cualitativo en sus prácticas.

—Suele generar un rechazo porque las imposiciones no se reciben de buen grado, independientemente de la bondad de las intenciones de los que las impulsan y de la riqueza de los contenidos que contienen.

—Alimenta la pasividad de los profesionales que, en el caso de que lleven a la práctica esos cambios, esperarán a que llegue una nueva etapa de innovaciones.

—Se intensifica la dependencia del profesor y aumenta el control de la enseñanza por parte de los teóricos y de los políticos.

—No suele tener eficacia porque cada aula y cada centro tienen unas peculiaridades diferentes. Sin embargo, los cambios pretenden implantarse de una manera uniforme en el contenido y simultánea en el tiempo.

Este modelo no se encuentra en la realidad de forma pura sino mezclado con otros elementos. La pretensión de convertir a los profesores en aplicadores de prescripciones choca con la práctica de muchos profesionales. Como muy bein señala Schwab, (1983): “Los profesores ni quieren ni pueden limitar su quehacer a lo que les digan. Los especialistas en distintas materias lo han intentado. Los

administradores lo han intentado. Los legisladores lo han intentado. Sin embargo, los profesores no son operarios de una línea de montaje y no se comportarán así... Los profesores practican un arte. Los momentos de elección sobre qué hacer, cómo hacerlo, con quién y a qué ritmo surgen cientos de veces a lo largo de un día escolar, y surgen de forma diferente cada día y con cada grupo de estudiantes. Ninguna orden o instrucción puede formularse de modo que controle esta clase de juicio y comportamiento artístico, dadas las demandas de frecuentes decisiones instantáneas sobre la forma de enfrentarse a una situación que continuamente está variando...".

El modelo de racionalidad práctica no resulta efectivo para la formación. Y, lo que es peor, sería mucho más negativo todavía que funcionase bien. Porque haría que los profesores se cruzasen de brazos hasta que llegase una nueva tanda de normas para el cambio.

EL PROFESOR COMO PRÁCTICO

Frente al modelo de racionalidad técnica situaré el de racionalidad práctica. En este modelo el profesional diagnostica su actividad, la comprende y a través de esa comprensión la cambia, la enriquece, la modifica. Desde fuera (desde el ámbito político) recibirá las ayudas necesarias para hacerlo.

La enseñanza es un quehacer que exige la adaptación a una realidad concreta, siempre dinámica, llena de expectativas y valores. La actuación del profesor exige una adaptación a un contexto singular y cambiante. Esto exige una comprensión de la realidad que procederá de la reflexión rigurosa (Lampert, 1985; Zaret, 1986).

Es, pues, la investigación de los profesores lo que facilitará un perfeccionamiento que tendrá como consecuencia la mejora de la práctica. Porque el perfeccionamiento no se busca por sí mismo sino como un medio para mejorar la acción.

Al hacer la evaluación de la formación habrá de tenerse en cuenta cómo se produce un aprendizaje cualitativamente relevante. Y qué sentido tiene ese proceso de enseñanza y aprendizaje que pretende formar a un buen profesional.

“En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente a los problemas escolares” (Giroux, 1990).

Cuando se realiza la evaluación de la formación del profesorado es preciso tener en cuenta cuestiones que trasciendan la dimensión instrumental más simplista. “En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del ‘cómo enseñar’, ‘con qué libros hacerlo’, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos” (Giroux, 1990).

Los contextos de la formación y las teorías subyacentes a la misma, la dimensión racional y ética de los planteamientos que inspiran la acción formativa, el clima de relaciones que se establece entre profesores y estudiantes (la enseñanza es una acción entre sujetos, no de sujeto a objeto) exige una mirada atenta por parte de los evaluadores.

La evaluación como estrategia de mejora de la formación

¿Para qué evaluar? Esa es la gran cuestión. Una cuestión más importante incluso, a mi juicio, que la de cómo hacer la evaluación. Decimos esto porque existen muchos riesgos en la utilización de las evaluaciones y en el uso del conocimiento que producen. Los abusos de la evaluación (Santos Guerra, 1993) son siempre posibles y especialmente acentuados en un momento en que la evaluación se está convirtiendo en un fenómeno preponderante.

La cuestión fundamental que aquí se debe plantear es cómo garantizar que la evaluación y el conocimiento que de ella se derive lleguen a mejorar la formación y no sea un simple medio de producir información o, lo que es peor, un medio de amedrentamiento de las personas.

El mecanismo para que esa mejora se produzca pasa, a nuestro modo ver, por esta secuencia: asunción de la iniciativa de hacer la evaluación, implicación de los protagonistas en el proceso, producción de conocimiento riguroso y establecimiento de conexiones con la práctica. Esas conexiones abarcan no sólo estrategias de difusión sino de incidencia sobre las actitudes y, lo que suele olvidarse, de facilitación de las condiciones necesarias.

Es frecuente que se exija a las evaluaciones la producción automática de un cambio sin que se pongan en funcionamiento los medios materiales para que esos cambios sean posibles.

Existen múltiples formas de hacer inútil e, incluso, perjudicial una evaluación. Esas formas de abuso se pueden encontrar en cada uno de los pasos y en la concepción general del proceso.

—En la utilización del conocimiento: Algunos procesos de evaluación se ponen en marcha sin otra pretensión que decir que se han puesto en marcha. ¿Para qué sirven? ¿No es inquietante que se desperdicie el dinero habiendo tanta insuficiencia de medios? A veces se emprende una evaluación para poder decir que se está haciendo o que se ha hecho.

—En la concepción de la misma: Se puede hacer evaluación de la formación del profesorado como un medio de control del proceso. Si esa evaluación se pone al servicio del poder, si no se realiza con el imprescindible control democrático, ¿cómo garantizar que su finalidad sea la mejora de la práctica? Es imprescindible que ese proceso sea transparente, que en todo momento esté en manos de los protagonistas y que existan controles que garanticen un uso adecuado de los datos.

—En la toma de iniciativa: Si la evaluación se convierte en un fenómeno jerárquico, impuesto, autoritario, amenazador para el que la recibe, fácilmente se producirán efectos de falsificación del comportamiento, de rechazo de los resultados y de resistencias al cambio.

—En la negociación de la misma: Para que la evaluación tenga la repercusión que se persigue, tiene que estar aceptada, asumida, entendida y llevada a cabo por los protagonistas, que son las personas evaluadas. Esto requiere que exista un diálogo franco y detenido sobre la naturaleza, las condiciones, la metodología, etc. Hay formas de negociación muy tramposas, Por ejemplo, aquellas en las que sólo se cuestiona lo accidental, o en las que se persigue por caminos dudosos la persuasión. Qué decir de las abiertamente engañosas en las que se dice una cosa por otra con el fin de conseguir la aquiescencia inicial.

—En la difusión de los resultados: El conocimiento extraído de las evaluaciones realizadas con dinero público no son del político que las pone en marcha ni de los evaluadores que las realizan; pertenecen al conjunto de los ciudadanos, ya que la educación en una sociedad es algo que concierne a todos.

—En el proceso de exploración: Una forma de proceder que no respete a las personas, que no cuente con ellas de una forma clara, que no utilice instrumentos que permitan captar la complejidad del proceso de formación, conduciría a una

evaluación difícilmente defendible y escasamente aprovechable.

—En la negociación de informes: Es imprescindible negociar los informes finales. En primer lugar porque el conocimiento extraído de la evaluación siempre es discutible. En segundo lugar porque ha podido interpretarse mal la información recibida. En tercer lugar para hacer partícipes a los protagonistas del resultado de la exploración.

Cuando hablamos de mejora de la práctica nos estamos refiriendo a una cuestión central. ¿Qué sentido tiene la acción del profesor? No todas las formas de cambio son identificables con la mejora. Hay formas de cambio que solamente afectan a lo superficial, a lo anecdótico. Otras que son mejoras reales, solamente benefician a unos pocos quizás, los que ya disfrutaban una situación de privilegio. Hay que tener en perspectiva no sólo la transformación de realidades concretas sino la situación general de la enseñanza como elemento de mejora de la sociedad. Señala Apple, (1985): “Como práctica, la educación no puede terminar en un análisis, no importa lo teóricamente elegante que éste sea. Tiene un interés constitutivo en la acción emancipadora”.

Las instituciones de formación de profesores tienen una exigencia más poderosa que cualquier otra para poner en marcha estos procesos de reflexión, ya que son instituciones que plantean en su currículum la reflexión teórica sobre estas cuestiones. Resulta contradictorio explicar a los alumnos y alumnas la importancia que tiene la evaluación y cerrarse a su realización por temor, pereza o dogmatismo.

Estas evaluaciones exigen por parte de los profesionales una actitud abierta, una postura autocrítica. Desde la clausura actitudinal y el dogmatismo será difícil aceptar el proceso de evaluación y transformar, a raíz del mismo, la práctica.

Hace falta, por otra parte, poner los medios necesarios para que esos cambios sean posibles. De poco sirve llegar a conclusiones certeras si a la hora de plantear los cambios no se ponen los medios necesarios. Riegle (1987) identifica cinco campos en los que puede producirse el crecimiento de los profesores a través de la evaluación:

1. Desarrollo pedagógico, que pone el acento sobre el desarrollo de capacidades que implican la intervención didáctica.

2. Desarrollo profesional, que pone el énfasis en el crecimiento del profesor individual dentro del contexto institucional y social de la profesión.

3. Desarrollo organizativo, que pone el acento sobre los elementos organizativos que condicionan y enmarcan la actividad en las escuelas.

4. Desarrollo de la trayectoria profesional, que pone el énfasis en la preparación para seguir progresando en la carrera.

5. Desarrollo personal, que pone el énfasis en la comunicación interpersonal y en el crecimiento del profesor como individuo.

“El desarrollo profesional está definido como el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional” (Duke y Stiggins, 1998).

El problema reside en cómo establecer los lazos para que la evaluación produzca o facilite realmente esa mejora. Lazos que parten de la actitud del profesor (en un extremo), de la naturaleza de la evaluación (en otro extremo) y del contexto en el que se instalan los lazos de unión de uno y otro.

Stiggins y Duke llaman a los evaluadores “facilitadores del crecimiento” y dicen que tienen que tener unas características que hagan posible la acción positiva: credibilidad como fuente de retroalimentación, relación de cooperación con el

profesor, confianza, flexibilidad, paciencia y capacidad para expresarse de un modo no amenazador.

Existen, a mi juicio, dos dimensiones desde las que se puede contemplar la evaluación de la formación: una de carácter espacial, otra de tipo temporal.

DIMENSIÓN ESPACIAL DE LA EVALUACIÓN:

SENTIDO ASCEDENTE/DESCENDENTE

El sentido jerárquico de la evaluación acentúa las dimensiones del control. No decimos que éstas no sean necesarias, ya que la formación del profesorado es un interés general del país que concierne a todos los ciudadanos y ciudadanas. Los riesgos que entraña son importantes. En primer lugar que se entienda la evaluación como mero control, con lo cual los caminos de la mejora quedan casi bloqueados. En segundo lugar que quienes toman la iniciativa de hacer evaluaciones se excluyen de hacérselas a ellos mismos. En tercer lugar, que lo que la evaluación descubre que habrían de cambiar los gobernantes parece no ir con ellos.

Existe una dimensión ascendente que nace en las exigencias de los que utilizan los servicios de la educación. Esa dirección puede ser más potente en el sentido de que abarcará a todos los que están comprometidos en ella. La evaluación de sentido ascendente está en mejores condiciones de servir a la mejora. La descendente está más próxima al control. En un trabajo sobre la evaluación basada en el control, frente a la evaluación basada en la mejora, dicen Vroeijensti y Acherman (1991): “El gobierno no está tan interesado en la mejora del programa como lo está en demostrar al público en general y al parlamento en particular, que posee el control y que toma las decisiones justificables respecto a la distribución del dinero, la duración de los programas, etc.”

El control democrático de las evaluaciones pone el proceso en manos de los verdaderos protagonistas que son los formandos y los formadores y, por supuesto, los ciudadanos y ciudadanas de un país. Si ese control no se produce, la secuencia del proceso de evaluación es la siguiente:

—El poder toma la iniciativa de hacer las evaluaciones que desea

—Encarga la evaluación a los especialistas que considera pertinentes — Los evaluadores entregan al poder los resultados de las evaluaciones

—El poder hace con los resultados lo que le parece más oportuno

Ahora bien, cuando existe control democrático, la decisión sobre las evaluaciones que hay que realizar es de todos y los informes de las evaluaciones los conocen todos. De esta forma, nadie puede decir impunemente lo que hay que hacer a la luz de la información obtenida. Porque todos conocen los resultados de la evaluación.

DIMENSIÓN TEMPORAL DE LA EVALUACIÓN: SENTIDO ACTUAL/FUTURO

La formación del profesorado, tanto en su momento inicial como en lo que hemos llamado formación permanente tiene posibilidades de ser evaluada en el momento en que se realiza. También es posible y deseable analizar lo que ha sucedido con los que fueron formados en una institución una vez que se han incorporado a la práctica.

El prisma del tiempo ofrece algunas perspectivas interesantes que no tiene el momento mismo de la intervención (Santos Guerra, 1994). Por ejemplo: La posibilidad de contrastar el valor de los principios teóricos a la hora de afrontar la práctica profesional. ¿Qué problemas se encuentran que no pueden afrontar?, ¿qué utilidad tiene lo que se había estudiado?, ¿qué acercamiento a la realidad suponen las prácticas realizadas?

Otra perspectiva es la total independencia de criterio que supone el alejamiento de las personas y la dificultad de que pueda pesar en las opiniones el temor de las represalias. Y finalmente, la influencia de la maduración que supone el tiempo que transcurre entre la acción formativa y la práctica profesional.

Metaevaluación de la formación del profesorado

La metaevaluación consiste en el proceso de análisis de las evaluaciones. No tiene sentido, como apuntábamos, hacer evaluaciones sin saber qué valor tienen y qué utilidad se les da dentro del sistema (Santos Guerra, 1998). Creemos que la metaevaluación debe hacer frente, al menos, a cinco grandes cuestiones:

EL RIGOR

Es imprescindible preguntarse por el rigor de las evaluaciones. ¿Hasta qué punto se ha conseguido reflejar la realidad de forma precisa?, ¿se ha comprendido fielmente lo que sucede?, ¿se han hecho interpretaciones correctas?

Existen diversas formas de responderse a esas cuestiones. En primer lugar, aplicar los criterios que exige cada tipo de evaluación que se haya puesto en marcha. En segundo lugar, es necesario contrastar la opinión de los protagonistas sobre el proceso de evaluación. En tercer lugar, hay que negociar los informes para comprobar si hay acuerdo sobre lo reflejado en ellos. En cuarto lugar, se puede pedir la opinión de expertos externos al proceso de evaluación.

Las perspectivas sobre los mismos hechos son plurales y la evaluación por criterios adolece de problemas que no deben ignorar: ¿por qué esos y no otros?, ¿cómo tener en cuenta las condiciones de partida?, ¿por qué medios se comprueba su existencia y nivel?, ¿cómo diferenciar las ponderaciones de los distintos informantes?

EL APRENDIZAJE

De las evaluaciones se puede aprender a través de tres vías: la primera se refiere

al contenido de información de que nos provee; la segunda, a través del proceso mismo que ha tenido lugar; la tercera, a través del contraste entre lo que sucede en diferentes evaluaciones.

Resulta sorprendente comprobar cómo se repiten los errores, cómo se instalan prácticas depauperadas o negativas en el sistema, cómo se vuelven a poner en marcha iniciativas sin tener ninguna información sobre las precedentes. ¿Y si no consiguieron los resultados que se pretendía con ellas? ¿Y si fueron contraproducentes?

Para comprobar la ausencia de aprendizaje baste recordar el tipo de evaluaciones que suele realizarse después de muchos cursos. La evaluación se ha convertido en un tic que se repite de forma casi mecánica. Se reparten unas hojas, se rellenan de cruces y, luego, solamente las recuentan los organizadores. ¿Qué se aprende de ellas?, ¿cómo se sabe lo que significan las cruces?, ¿quién lo aprende?, ¿cómo promediar significados tan diferentes? Alguien pone una cruz en una casilla precisamente por el motivo opuesto que le ha llevado a otro evaluador a situarla en ese lugar. Qué decir del caso en que un evaluador da a la puntuación 1 a 5 el contenido inverso al de los demás. Entiende que el 1 es la puntuación más alta y el 5 la más baja...

LA TRANSFERIBILIDAD

La transferibilidad se refiere a la posibilidad de aplicar los resultados de una evaluación a otros contextos diferentes. ¿Qué se puede aplicar de esta evaluación a otro contexto similar? Para ello existen dos caminos: Uno es el que recorre el lector que se hace la pregunta sobre la posibilidad de aplicar esos resultados a una realidad conocida. Se le llama transferibilidad reader made, hecha por el lector. Otro camino es de aplicación de criterios de transferibilidad. Es lógico que la traslación sea más probable en contextos similares y que solo sea posible en la medida que haya descripciones minuciosas de la realidad. Las explicaciones generales brindan poca información relevante. Decir que un centro forma muy bien a los estudiantes, no nos aporta absolutamente nada porque no sabemos qué se quiere decir con la expresión “muy bien”.

Para que la transferibilidad se produzca debe existir rigor en los criterios de

aplicación (Guba, 1983), pero es necesario también que los informes de las evaluaciones se difundan y lleguen a ser conocidos por los profesionales y por la comunidad educativa en general. La formación de los docentes es un fenómeno de interés común, de ahí la necesidad de que los ciudadanos conozcan cómo se realiza en los centros de especialización y en la práctica educativa.

LA MEJORA

Una vez finalizada la evaluación, hemos de preguntarnos si ha servido para algo, si ha mejorado (o está en condiciones de mejorar) lo evaluado. A veces, el proceso que se ha seguido deja cortadas las vías del cambio ya que ha generado excesivas resistencias y ha provocado un sinfín de conflictos.

La evaluación es, en sí misma, una actividad de desarrollo profesional, como apuntan Holly y Southworth (1989). La evaluación promueve, potencia y facilita el desarrollo profesional, ya que plantea preguntas, recoge información, permite comprender, plantea sugerencias.

Hay que dar por sobrentendido que existe voluntad real de mejorar. Cuando ésta voluntad no existe, nada ayudará el conocimiento elaborado y las disposiciones y condiciones encaminadas a conseguirlo.

LA ÉTICA

La dimensión moral de la evaluación es una de las cuestiones más escabrosas y, a la vez, más importantes. El rastreo de la ética ha de abarcar a todo el proceso de la evaluación, en general, y a cada una de las partes del mismo. La evaluación de la formación debe ser formativa en sí misma, debe educar al que la hace. No se trata, por consiguiente, de poner en marcha evaluaciones sobre la formación sin que garanticemos para qué van a servir. Estamos acostumbrados a ver evaluaciones que, después de un curso, se limitan a poner varias cruces en un cuestionario y que no sirven absolutamente para nada.

Strike (1997) habla del principio de igual respeto, que exige que tengamos en cuenta el igual valor de los agentes morales. En ese principio incluye tres ideas subsidiarias: “Primero, el principio de igual respeto requiere que tratemos a la gente como fines en vez de como medios. No debemos tratar a los demás como si fueran simples medios para conseguir nuestros objetivos. Segundo, un hecho vital respecto a los agentes morales es que son libres y racionales. Así pues, debemos respetar sus elecciones. Las personas libres tienen derecho a tener su propio concepto de lo que es bueno para ellas. Tercero, como agentes morales, las personas tienen igual valor. Que las personas sean de igual valor significa que tienen derecho a los mismos derechos básicos y que sus intereses son de igual valor”.

El mismo autor, en el citado trabajo, reflexiona sobre los principios éticos que deben presidir la evaluación de profesorado y plantea una declaración de derechos para la misma. Nunca debemos perder de vista que la evaluación es una ayuda para las personas (no una amenaza) y un medio para la mejora de la práctica (no un mero entretenimiento). Todo ello constituye la entraña de la ética de la evaluaciones.

6. Evaluación de las Reformas Educativas

“Las instituciones no cambian solas, las cambian las personas”, dice lapidariamente Fullan (1994) en su último libro sobre los procesos de cambio, en el que pretende indagar sobre las profundidades de las Reformas.

En el saco conceptual de una Reforma se incluyen cambios de naturaleza muy diversa: cambios de estructura del sistema educativo (ampliar la duración de la escolaridad obligatoria, incorporar al sistema la escolaridad en la etapa infantil, reestructuración de las etapas educativas...), cambios profesionales (titulados nuevos habrán de hacerse cargo de la enseñanza en los nuevos niveles, se abren nuevos ciclos de formación para los futuros profesores...), cambios epistemológicos (nuevas concepciones sobre la sociedad, la escuela, el conocimiento, la enseñanza...), cambios didácticos (relativos a la forma de seleccionar y organizar los conocimientos, de establecer la metodología, de hacer la evaluación...), cambios actitudinales (que determinan la forma de relacionarse, la manera de ejercer la autoridad...). Y cambios organizativos, como la creación de Centros para la enseñanza secundaria obligatoria.

No todos estos cambios son de la misma naturaleza, no respecto a todos debería adoptarse el mismo criterio de implantación y no con todos está sucediendo ni sucederá lo mismo en el proceso de arraigo. Como indica Popkewitz, (1994): “La reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones”.

Llama poderosamente la atención el hecho de que muchas Reformas expliciten los presupuestos filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos, dejando al margen los planteamientos organizativos. Es como diseñar un coche de línea aerodinámica, de potente motor, de consumo económico, sin tener en cuenta los lugares por los que va a circular. ¿Puede un coche magníficamente diseñado desplazarse de la forma deseada en la abrupta ladera de una montaña?

No deja de ser preocupante que las bases teóricas (sociológicas, filosóficas, psicológicas y didácticas) se expliciten y tengan un considerable relieve en la

fundamentación y desarrollo de la Reforma frente a la escasa consideración y referencias a los elementos organizativos. Lo cual significa que:

—Desde el punto de vista instrumental, es difícil que prospere y arraigue un cambio didáctico que no tiene un contexto organizativo adecuado (a veces es contradictorio) para desarrollarse.

—Desde un punto de vista institucional, es difícil que se construya un contexto educativo en sí mismo rico y enriquecedor que es la propia escuela, su entramado cultural y su dinamismo interno.

—Desde un punto de vista social, que en un mundo que cambia de forma acelerada resulta problemático que la escuela sea una de las pocas instituciones que permanece de espaldas a la aceleración histórica, amarrada a las rutinas e insensible a la flexibilidad.

No sólo hemos de preocuparnos de hacer el cambio sino del significado del mismo y de aquellos procesos a través de los cuales se pretende alcanzar. En último término habrá que preguntarse por lo que con ese proceso se consigue realmente. Para quién, en qué y a qué precio. No puede, pues, identificarse cambio con mejora. La mejora no es concebida por todos de la misma manera ni afecta a todos los ciudadanos por igual.

La evaluación como reflexión rigurosa sobre la realidad dinámica de los cambios se hace imprescindible no sólo para entenderlos y valorarlos sino para poder incidir sobre ellos y transformar la dinámica de su implantación y desarrollo.

Es deseable romper la dinámica actual de la evaluación, según la cual sólo el alumno es evaluable dentro del sistema educativo. Él es también el único responsable del fracaso, cuando éste se produce. Lo cual no sólo encierra imprecisiones y errores graves de apreciación sino que acentúa la dimensión jerárquica de la enseñanza. Hay un conocimiento establecido, ese conocimiento

se transmite por la autoridad académica que es la que determina si el alumno ha sido capaz de asimilarlo.

Esta simplificación abusiva se rompe cuando se plantea la necesidad de evaluar una Reforma, ya que se trata de una evaluación que recoge información relevante sobre la complejidad de todo el sistema y no sólo sobre uno de sus elementos, precisamente el que es destinatario de la acción educativa.

Como bien señala Angulo, (1992): “La evaluación debería reflejar la complejidad del sistema en lugar de ofrecer una imagen simplificada del mismo. Lo que se necesita es información relevante y significativa sobre nuestro sistema educativo y procedimientos de evaluación creativos que estén más orientados a servir de fuente de conocimiento y aprendizaje de alumnos, profesores y centros que al cumplimiento de requisitos técnicos. Ni los expertos ni los políticos son los únicos con derecho a decidir qué información es la más pertinente y necesaria”.

No es necesario insistir en la necesidad de la evaluación de una Reforma.

La racionalidad exige que nos preguntemos si se ha conseguido aquello que se pretendía. ¿O no se pretendía nada? ¿O sólo se pretendía poner en marcha una Reforma?

La responsabilidad hace inevitable que sepamos si los bienes que se han utilizado han conseguido el fruto pretendido. Siendo los bienes limitados y las necesidades de todo tipo apremiantes, hay que preguntarse si se está utilizando el dinero en aquello que es más necesario y de la forma más conveniente.

La democracia como forma de vida compartida impregnada de valores exige que sepamos si los cambios han beneficiado a quienes más lo necesitan. “Para defender la democracia es preciso volver a centrar nuestra vida social y cultural sobre el sujeto personal, volver a encontrar nuestro papel de creador, de productor y no sólo de consumidor. De ahí la importancia de la ética, forma secularizada de la apelación al sujeto...” (Touraine, 1994).

El aprendizaje que se realiza a través de la reflexión rigurosa que ha de ser la evaluación. ¿Cómo saber de qué forma cambian las escuelas? ¿Cómo conocer los caminos más eficaces de mejora institucional?

Lo que resulta más difícil es responder a las causas que dificultan o que inhiben

la respuesta. ¿Por qué, siendo tan lógico, tan necesario, tan provechoso, no se lleva a cabo?

La complejidad de la evaluación y los riesgos que se corren al llevarla a cabo no han de ser óbice para acometerla en las mejores condiciones.

La naturaleza de la Reforma: el paradigma de la racionalidad técnica

El diseño y la implantación de una Reforma lleva consigo la división dicotómica de papeles. Por una parte están los investigadores, los teóricos, los legisladores que tienen más estatus, más poder, más jerarquía epistemológica, más tiempo para la indagación, más sueldo...; y por otra los prácticos que tienen el tiempo dedicado a la acción, el papel de obedecer, menor estatus, menor jerarquía epistemológica, menor sueldo. Unos piensan y deciden que se ponga en marcha la Reforma y los otros la llevan a cabo.

Ese abismo encierra graves riesgos ya que establece una división entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, entre decisión y ejecución, entre indagación y aplicación. También las personas se dividen en dos grandes bloques: los que mandan y los que obedecen, los que saben y los que no saben, los teóricos y los prácticos.

El hecho de que el mecanismo de cambio que diseñan e implantan los primeros tengan que llevarlo a la práctica los segundos, hace que todo dependa de su voluntad, de su interés y de las condiciones pertinentes. Y lo que es peor, suponiendo que ese mecanismo funcionase con eficacia, habría que esperar a otra decisión similar para que se produjese otro cambio.

Esta dicotomía de funciones y de papeles tiene que ver también con la evaluación. Los prácticos tendrán que preguntar a los teóricos si están cumpliendo fielmente las prescripciones, si están interpretando adecuadamente las teorías, si están llevando correctamente a la práctica los planteamientos iniciales. Se trata de un modelo que pone en cuestión la autonomía y la profesionalidad de los agentes del cambio.

La minuciosidad que alcanzan los desarrollos posteriores a la ley no hace más que agravar la complicación. Esa minuciosidad tiene dos causas, de origen paradójico: Por una parte son los profesionales quienes demandan instrucciones precisas sobre aquello que tienen que hacer. Y esto que hay que hacer, ¿cómo se hace? Por otra parte, son los gobernantes quienes, preocupados por la capacidad de interpretación y de concreción del profesorado, inquietos por la posiblemente desafortunada hermenéutica tratan de dejar muy claro qué es lo que se debe hacer.

En la Reforma hay un discurso descendente que tiene la secuencia lógica y temporal siguiente:

a. Las decisiones son tomadas por el poder político y llevadas a la práctica por la administración educativa. Las decisiones son externas al contexto donde se desarrolla la acción, jerárquicas respecto a quienes han de llevarlas a cabo, uniformes, ya que se refieren a todos por igual, y simultáneas ya que todos tienen que llevarlas a la práctica en el mismo tiempo.

b. Las teorizaciones son realizadas por los expertos y por los investigadores que están fuera de la escuela. Los que están en la práctica no tienen tiempo para la elaboración teórica, o no les suponen los gestores con capacidad para la profundización explícita y sistematizada.

c. Las explicaciones son dadas por los asesores, los profesores universitarios y por los técnicos de la administración, que también se encuentran fuera de la escuela. Este cuerpo de asesores crece en tamaño y, de forma arriesgada, subraya el discurso descendente.

d. Las aplicaciones son hechas por los profesores que están en los Centros y en las aulas. El buen profesional será aquel que comprenda con exactitud y que ejecute con fidelidad las prescripciones, las orientaciones, las sugerencias o los deseos de los legisladores o de los teóricos. El buen profesional es un ejecutor, un fiel aplicador de lo que otros han pensado o han decidido.

Todo este proceso se realiza sin tener en cuenta las condiciones en las que va a ser realizada la aplicación. Eso supone unas dificultades, unas limitaciones y unas contradicciones que bloquean o al menos dificultan el cambio.

Las dificultades radican en la esencia misma del modelo: Algunas de sus

vertientes más ricas se instauran por ley bajo la sospecha de que los profesores no serán capaces de hacerlo por propia iniciativa, sea por su escasa preparación, sea por una real o supuesta pereza, sea por las condiciones de trabajo en que se mueven. Las limitaciones obedecen a resistencias que los cambios despiertan en quienes están convencidos de otros enfoques y en quienes se sienten inseguros ante nuevos planteamientos que no dominan. Hablo también de contradicciones ya que muchos a quienes se pretende ahora convencer de la bondad del cambio hagan estado intentando conseguir la mejora de la escuela ante importantes trabas institucionales.

El discurso ascendente (Santos Guerra, 1995), que puede favorecer la rectificación y la comprensión, está cortocircuitado por muy diferentes motivos: escepticismo, falta de cohesión, falta de valentía cívica, carencia de canales, etc. El hecho de que los profesores, de forma coherente y compartida, planteen su discurso y lo difundan y eleven a las autoridades educativas, es un camino de comprensión y de aprendizaje. Si los Directores hacen lo mismo respecto a los Inspectores y éstos respecto a quienes tienen responsabilidades, será fácil rectificar y, sobre todo, aprender. Ahora bien, si el discurso ascendente se rompe, se desvanece o se desvirtúa será muy difícil saber lo que sucede, se potenciará la opción burocrática y se encarnará una práctica servil.

Las dificultades para que este sentido ascendente del discurso crítico se consolide no radican solamente en el talante y en la falta de organización de los que obedecen sino en la actitud de los que mandan. Si éstos no aceptan e incluso promueven la crítica, el análisis, la reflexión, será difícil que se desarrollen. Lo que prosperará será el silencio que esconde las dificultades o la adulación que las deforma para convertirlas en halagos.

Los cambios organizativos en las Reformas: naturaleza y alcance

Podemos entender el currículum escolar como el lugar de encuentro de los factores pedagógicos y de los factores organizativos, de la escuela. Es imprescindible fijar el concepto de cambios organizativos para saber a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de esta dimensión de la Reforma.

Los cambios en la organización afectan a tres grandes ámbitos:

—El nivel macro: Hay cambios organizativos en el sistema que afectan a la estructura, como la ampliación de la escolaridad, la reordenación del sistema educativo, la reordenación de la formación profesional, etc.

—El nivel meso: La Reforma pone en marcha cambios relativos a la dinámica de los centros, a su autonomía curricular, organizativa y administrativa, a su gestión interna...

—El nivel micro: Se producen cambios en la organización del aula, aunque algunos vendrán determinados posteriormente.

Es importante, también, analizar qué alcance tienen esos cambios para la consecución de la calidad, no sólo en la medida que hacen viable un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y relevante sino en cuanto a la capacidad que ellos mismos adquieren de incidir sobre aspectos educativos.

La evaluación de los cambios: perspectivas temporales para la reflexión

Es frecuente que las Reformas se pongan en marcha sin plantear y articular los mecanismos de reflexión que permitan saber qué es lo que ha sucedido con ellas.

Parece que los planteamientos iniciales, bienintencionados e incluso racionales, no van a encontrar dificultad alguna. “Si se explican claramente los entenderán e, incluso los aceptarán de buen grado”, piensan los legisladores. Parece que los planteamientos de la Reforma no pueden ser perturbados por resistencias, razonamientos rigurosos, dificultades institucionales, cambios en el sistema, crisis económicas, actitudes hostiles...

Los políticos que ponen en marcha una Reforma suelen tener más preocupación por la implantación y el éxito inmediato que por la comprobación a largo plazo.

El sistema tiene efectos perversos sobre las Reformas. Algunas que son planteadas, diseñadas y llevadas a cabo para favorecer a los más desfavorecidos, acaban siendo Reformas que favorecen a los más favorecidos.

Lo que verdaderamente importa de la evaluación es saber qué pretende, a quién beneficia y quién la controla. La evaluación no es buena en sí misma como no lo es un cuchillo. Un cuchillo puede emplearse para fines buenos o para cometer un asesinato. La evaluación puede tener finalidades positivas o ser utilizada para graves y numerosos abusos (Santos Guerra, 1993).

De las funciones que puede cumplir la evaluación en el sistema educativo podemos potenciar o atrofiar unas u otras. Creo que las de la columna primera tienen más capacidad transformadora:

1	2
Debate	Jerarquización

Comprensión	Comparación
Cambio	Selección
Comprobación	Control
Análisis	Medición
Decisión	Juicio
Rectificación	Dominio
Mejora	Discriminación

No se trata de funciones incompatibles. La evaluación puede generar comprensión que se utilice para la jerarquización y el dominio. El debate puede conducir a la discriminación o el cambio a la selección de los mejores.

La evaluación tiene, a mi juicio, cinco momentos sustanciales. Hablo de momentos no por su fugacidad temporal sino porque se producen en fases diferentes de la diacronía del proceso.

La iniciativa. Es un momento importante porque la iniciativa externa impuesta tiene inconvenientes para el cambio: suele ser entendida como un juicio externo inexorable, es amenazadora si no es controlada por los evaluados, genera resistencias, provoca artificialización de la conducta, sus conclusiones son sometidas a la duda de forma sistemática. La iniciativa interna autoconsumada tiene también sus peligros ya que, desde dentro, se genera una actitud de clausura institucional (Etkin, 1993) que somete con dificultad a interrogación las prácticas que se realizan.

La negociación. Es un momento importante porque plantea el sentido de la evaluación, porque entrega el control a quienes han de tenerlo, porque supone una discusión democrática sobre la finalidad, los métodos, el proceso, las reglas, etc. Cuando se elimina esta etapa (sea por las prisas, sea por el autoritarismo, sea por la ignorancia) se producen frecuentemente problemas. La evaluación está larvada. No se sabe de quién son los datos, qué se va a hacer con ellos, cómo se van a afrontar los conflictos de intereses. La evaluación se convierte fácilmente en un fenómeno amenazador, ante el que no puede el evaluado defenderse.

La exploración. El proceso de búsqueda de información trata de descubrir la situación, qué es lo que está sucediendo en la realidad, qué tipo de procesos tienen lugar en ella y qué resultados se consiguen con la actuación. La exploración se centra frecuentemente en los indicadores de rendimiento, aunque ésta es una cuestión altamente problemática (Elliott, 1992). Para realizar una exploración adecuada es necesario contar con instrumentos precisos para recoger la información que se desea.

La explicación. Creo que la evaluación ha de referirse también a las causas por las que el proceso o el rendimiento (o ambos, en su caso) tienen las características que se recogen en la exploración. Comprobar que los resultados son de un tipo determinado no conduce a la mejora significativa de la práctica. ¿No es cierto que algunas veces las causas de los malos enfoques o de los procesos deficientes o de los resultados negativos se encuentran en causas ajenas al lugar en el que se realiza la evaluación? Por eso, la evaluación debe apuntar no sólo a la descripción de la realidad sino a su explicación.

La decisión. Una vez realizada la evaluación (o en el transcurso de la misma) se han de tomar decisiones conducentes a la mejora de las situaciones deficitarias, a la superación de los problemas que se han descubierto o al mantenimiento y la potenciación de los aspectos que se hayan considerado positivos. Las decisiones más significativas han de partir de los protagonistas de la acción. Lo que hace a evaluación es poner de manifiesto, evidenciar las necesidades de cambio. También pueden tomar decisiones de cambio los gestores de la educación que, a la luz de los hallazgos de la evaluación, descubren cuáles son las deficiencias y cuáles los caminos para su mejora.

LA EVALUACIÓN PROACTIVA: TIEMPO DE DISEÑO Y DE IMPLANTACIÓN

Es la evaluación que se realiza en el tiempo de diseño y planificación. Se puede evaluar en qué consisten los cambios, cómo se conciben y qué estrategias se preparan para implantarlos.

Esta evaluación puede ser realizada por expertos, por los que van a ser agentes de la Reforma, por los destinatarios de la misma, por agentes externos que tienen en juego pocos intereses y escasas teorías previas en acción.

LA EVALUACIÓN INTERACTIVA: TIEMPO DE INTERVENCIÓN Y DESARROLLO

Es la evaluación que se realiza durante la acción, cuando están funcionando las experiencias organizativas. En esta fase es posible modificar el curso de la acción a la luz de los hallazgos que alcance la evaluación.

Después de un período de evaluación se vuelve a la acción introduciendo cambios y de nuevo a otro período de evaluación. De esta forma la evaluación se convierte en un mecanismo de comprensión y de mejora.

LA EVALUACIÓN RETROACTIVA: REFLEXIÓN BAJO EL PRISMA DEL TIEMPO

Es la que se realiza una vez pasado el tiempo, cuando pueden comprobarse los efectos que han tenido los cambios. Algunos, efectivamente, solamente se producen una vez pasado el tiempo. Todos, además, pueden ser sometidos al análisis desde una perspectiva diferente, porque hay un menor juego de intereses, porque hay nuevos elementos de juicio.

Aunque este tipo de evaluación no puede modificar la acción presente, puede ofrecer interesantes indicadores de actuación en nuevas Reformas. A veces se repiten los errores con una facilidad inusitada.

La evaluación de los cambios: perspectivas espaciales para la reflexión

Existen dos grandes perspectivas que califico de espaciales al tener en cuenta como eje del análisis el lugar en el que se sitúa la iniciativa y la amplitud que ésta abarca.

EVALUACIÓN DESCENDENTE

La iniciativa de la evaluación se sitúa en los niveles superiores del sistema. La responsabilidad de la puesta en marcha y el control de la evaluación la tienen los responsables políticos aunque, como patrocinadores puedan encargar a expertos el proceso técnico de la evaluación.

La accountability es un proceso de responsabilización social en el que se pide un rendimiento de cuentas a los agentes profesionales. No es igual hacer las cosas que no hacerlas, o hacerlas de una forma que de otra. Señala Laffite, (1994): "Rendir cuentas y control social, dentro de contextos democráticos, son dos aspectos de un mismo proceso en el que se otorgan recursos, normalmente recaudados de los ciudadanos, para el funcionamiento de los servicios sociales ofrecidos a los mismos, por lo que es una forma de responder a la demanda social que requiere información sobre cómo se han gastado los mencionados recursos".

Un servicio público como es la educación no puede desarrollarse sin que los agentes rindan cuentas sobre sus responsabilidades. La evaluación realizada bajo este principio de responsabilización tiene exigencias democráticas importantes:

No hace objeto de análisis solamente a los agentes directos sino a todos los que intervienen en el sistema. (Lawton, 1980; Kemmis, 1986). ¿No tiene nada que ver en el funcionamiento de un centro la forma en que la Administración educativa prescribe, implementa y supervisa?

No son destinatarios de la información solamente los responsables políticos sino

todos los ciudadanos que, en definitiva, son los verdaderos agentes del control social.

No se realiza la evaluación como un entretenimiento sino como un medio para transformar y modificar las situaciones deficitarias.

Es importante, pues, crear mecanismos y disponer de criterios que mantengan el control democrático de la información y la utilización del conocimiento al servicio de la mejora de la calidad de la educación. Mejora que no tiene que ver sólo con los indicadores de rendimiento sino con los valores en los que todo el sistema debe sustentarse.

El assessment es un proceso evaluador que, mediante la aplicación de pruebas, mide los resultados con el fin de hacer una clasificación de centros, de profesionales, de alumnos, etc. Los resultados pueden inspirar una serie de medidas correctoras, sea mediante la concesión de recompensas, sea mediante la estimulación que proviene del puesto obtenido en la clasificación.

Satterly (1991) recoge nueve objeciones sobre la práctica del assessment en las escuelas, y trata de replicarlas en el mismo capítulo de la obra a la que hago referencia:

—El assessment es una actividad política que mantiene el orden en la sociedad.

—El assessment favorece a los alumnos de la clase media, en desventaja para otros grupos, y es demasiadas veces interpretado como el resultado de diferencias innatas.

—El assessment se limita a los objetivos educativos relativamente triviales, ya que los más importantes fines de la educación no pueden medirse.

—Los resultados del assessment tienen un fantástico hábito de ser

autocumplidos (se refiere a dos tipos de autocumplimiento: el del profesor respecto a los alumnos y el de los alumnos respecto a sí mismos).

—Las formas publicadas del assessment (como los tests estandarizados) moldean el currículum e inhiben los desarrollos novedosos.

—El assessment alienta al alumno a desarrollar estilos de pensamiento o estrategias requeridas por los tests y, además, inhibe el desarrollo de otras destrezas.

—Inevitablemente el assessment interfiere las relaciones. Es antitético con un marco verdaderamente educativo en el que las relaciones entre profesores y alumnos son interpersonales.

—Muchos tipos de assessment constituyen una invasión de la privacidad individual.

—Todo assessment - especialmente el que usa tests - es poco fiable y predice imperfectamente.

Esta modalidad de evaluación tiene hoy día un especial riesgo, ya que se exigen mediciones comparativas no sólo entre los centros de un mismo sistema educativo sino entre los de varios países. Existen, a mi juicio, dos graves problemas a la vez técnicos y éticos: En primer lugar, se pretende medir con precisión lo que difícilmente resulta medible; y en segundo lugar, se pretende comparar lo que desde muchos puntos de vista resulta incomparable.

De ambos problemas se deriva una consecuencia de gran envergadura social: que

la evaluación se convierta en un proceso técnico que favorece a los que ya están favorecidos en los puntos de partida. ¿Cómo van a obtener parecidas puntuaciones en inglés los alumnos de un Centro que pueden viajar a Inglaterra o Estados Unidos cada verano, que disponen en sus casas de libros y medios, cuyos padres hablan varios idiomas y tienen una sensibilidad favorable a los estudios y a la cultura? ¿Es justo comparar sus resultados con los de los alumnos de un Centro que no gozan de esas ventajas? ¿Es justo hacer una clasificación según esos resultados y atribuir el fracaso de los segundos a la mala actuación de sus profesores? ¿Es justo premiar a los Centros mejor clasificados con nuevos medios y más facilidades?

Parece claro que los procesos de assessment, planteados de manera simplista, acaban siendo un método de acentuación de las diferencias y, por consiguiente, un modo de discriminación y de desarrollo de la injusticia.

EVALUACIÓN ASCENDENTE

La iniciativa puede situarse en los niveles donde se desarrolla la acción. Esta modalidad tiene más potencia respecto al cambio y a la mejora.

La autoevaluación parte de la responsabilidad de los profesionales en el ejercicio de su actividad. Es un proceso que tiene como finalidad no sólo el desarrollo profesional sino la preocupación por la mejora de la práctica. "Los que recomiendan la práctica de la autoevaluación arguyen que gracias a ésta los profesores pueden identificar sus propias necesidades profesionales y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional. Ahora bien, esta opinión se basa en la suposición de que los profesores deberían aceptar la responsabilidad en algún sentido de su propio desarrollo profesional" (Elliott, 1986).

Este autor plantea cuatro clases de autoevaluación y sus consecuencias para el desarrollo profesional de los maestros.

1. Autoevaluación irreflexiva basada en el conocimiento práctico tácito.

El conocimiento práctico se basa en tradiciones y en repeticiones de hechos que no se explican mediante teorías. El conocimiento práctico se basa en la experiencia y no en las teorías. “Este tipo de autoevaluación no puede ayudar a los profesores meramente competentes a desarrollar su conocimiento práctico más allá de lo que ya saben, toda vez que dicho conocimiento proporciona los niveles tácitos que utilizan para valorar las situaciones y los actos presentes” (Elliott, 1986).

En épocas de cambio social o educativo rápido con las que frecuentemente se encuentran los profesores se presentan problemas que exigen respuestas innovadoras y que la experiencia, lo que Giddens (1979) llama conocimiento mutuo tácito, no puede resolver.

2. Autoevaluación como deliberación práctica.

La deliberación es un modo apropiado de investigación que se produce cuando la acción humana no puede ser gobernada por reglas técnicas exactas, está guiada por concepciones éticas no meramente técnicas y lleva aparejada la reflexión conjunta sobre medios y fines. “En la medida en que los profesores son responsables de educar una forma de hacer en vez de fabricar, la enseñanza se concibe apropiadamente como una actividad ética y objeto también apropiado de deliberación práctica” (Elliott, 1986).

La deliberación puede dar como resultado innovaciones, acciones que las reglas tradicionales no consideran. Esto no constituye un rechazo de la tradición, sino una forma de desarrollarla y adaptarla a las circunstancias cambiantes.

3. Autevaluación basada en el conocimiento explícito.

Si la práctica educativa está sometida a reglas y prescripciones, la

autoevaluación no sólo ha de tener en cuenta las apreciaciones personales sobre el carácter moral de la acción. “Como método para mejorar la actuación en las escuelas, sólo puede surtir este efecto desprofesionalizando a los profesores y transformándolos en técnicos cuyas actuaciones pueden ser controladas política y administrativamente” (Elliott, 1986).

La responsabilidad contractual se podría comprobar a través del cumplimiento de las reglas técnicas y de las prescripciones. La responsabilidad moral nace de la consideración de la práctica educativa como un fenómeno problemático.

En cualquiera de los casos, los resultados de la autoevaluación deberían ser conocidos por la sociedad, ya que la educación es un servicio público. El conocimiento del hecho educativo da lugar a un debate público que facilita la profundización y el control social. Si los resultados sólo son conocidos por los superiores, el proceso evaluador puede convertirse en control político y administrativo sobre los profesores y las escuelas.

No es posible poner en marcha este tipo de procesos sin que existan las condiciones que lo hagan posible e, incluso, deseable. Si no hay tiempo, si no se da un enfoque globalizado, si no hay un compromiso profesional, si las estructuras organizativas no favorecen el debate, si no existe la necesaria preparación, será muy difícil que surja la iniciativa institucional de hacer autoevaluación.

4. La evaluación de iniciativa interna que cuenta con facilitadores externos.

Este tipo de evaluación encierra, a mi juicio, una alta potencia generadora de la comprensión y del cambio. El control del proceso está en los profesionales (ellos plantean la iniciativa, utilizan los resultados, difunden los informes...). Al mismo tiempo, los facilitadores externos gozan de la posibilidad de obtener datos en mejores condiciones de independencia y de rigor. Los facilitadores externos no tienen intereses en juego, pueden partir de presupuestos diferentes, disponen del contraste de experiencias diferentes.

Los facilitadores externos no son los encargados de decir a los profesionales si lo hacen bien o mal ni de emitir un juicio sobre la calidad de su actividad ni, por

supuesto, de aconsejar cuáles han de ser los cambios. Los facilitadores hacen más fácil y riguroso el juicio que pueden emitir los protagonistas y más coherentes las decisiones sobre el cambio.

Cuando la iniciativa es interna es fácil conseguir la colaboración de los protagonistas, es probable que el comportamiento sea natural (no artificializado), que las explicaciones sean sinceras y que se acepten los puntos de vista de los evaluadores sin que aparezcan reticencias, resistencias y obstaculizaciones.

También puede existir una iniciativa externa que impone la autoevaluación. En ese caso, se empobrece su capacidad de generar el cambio. Es lo que ha sucedido con las Memorias de Centro. Se ha impuesto a todos los centros la obligación de hacer una memoria final que facilite la reflexión y el cambio. Al no tener carácter voluntario, en muchos centros se produce un efecto perverso de burocratización. La memoria se convierte en un trámite: cada profesor o cada equipo, entrega al director el resumen de sus actividades sin que se produzca el deseado debate, la reflexión necesaria y las decisiones consiguientes de cambio.

Cuando, además de ser la iniciativa externa, se imponen los criterios y los métodos de exploración, los condicionamientos se hacen más graves. La mayoría de las cuestiones responden a modelos ortodoxos que imponen una concepción de enseñanza, de evaluación, y de rendimiento. Algunos cuestionarios reproducen el modelo clásico de profesor: prepara las clases, explica con claridad, utiliza medios audiovisuales, hace exámenes, exige la disciplina, impone orden, contesta las dudas, etc.

Señala Elliot: “Las listas cumplen una importante función de control dentro de la autoevaluación técnica. En primer lugar, actúan a modo de recordatorio de las reglas prescritas y, en segundo lugar, permiten al profesor comprobar rápidamente su actuación en comparación con tales reglas. Las listas son esencialmente un instrumento para incrementar la eficiencia técnica y el control en lugar de la capacidad para tomar decisiones profesionales reflexivas”.

Si los resultados, además, se remiten exclusivamente a la jerarquía educativa, es fácil que la respuesta se acomode a las reales o supuestas expectativas de directores, inspectores o supervisores, delegados, etc. La jerarquización de los procesos de evaluación constituyen un problema que amenaza su rentabilidad educativa.

Naturaleza, iniciativa, agentes y proceso de la evaluación

Hablamos de evaluación y corremos el peligro de que cada uno tenga dentro de su cabeza un concepto que nada tiene que ver con el de los demás. Es difícil entenderse, precisamente cuando parece que así sucede. ¿De qué evaluación hablamos? Hablamos de una evaluación:

—Que da voz a los participantes, liberando su opinión en condiciones de libertad.

—Que esté atenta a los valores, no sólo a la eficacia académica a través de resultados.

—Que tiene en cuenta el contexto, tanto sincrónica como diacrónicamente.

—Que es democrática, en el sentido de que hace transparente el proceso y no hurta ni manipula la información a todos los ciudadanos.

—Que está encaminada a la mejora y no a otras finalidades espurias, como el halago al poder, el beneficio de los que más tienen, etc.

La iniciativa puede surgir de la Administración educativa (accountability), de los agentes sociales y de los propios protagonistas de la acción educativa.

Es imprescindible plantear la cuestión de cómo se ha de realizar la evaluación: con qué metodología, por qué personas, con qué criterios, en qué condiciones,

etc.

Como he dicho en otro lugar, más importante que hacer la evaluación e incluso que hacerla bien, es asegurarse al servicio de quién y de qué valores se pone.

7. Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal.

Antes de abordar el análisis de esa epifanía que propicia la evaluación quiero plantear cuatro cuestiones preliminares referidas a este complejo fenómeno que condiciona los procesos de aprendizaje y penetra el tapiz de las relaciones que se establecen entre evaluadores, entre evaluados y entre los integrantes de los dos grupos.

Aclaremos, en primer lugar, que la evaluación que se realiza en las instituciones no tiene lugar en una campana de cristal, sino que está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella. Ninguno de los profesionales que trabaja en una institución haría el mismo tipo de evaluación en el caso de que fuese responsable de una actividad particular con un aprendiz al que estuviese tutorizando. El profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación. Tiene que evaluar a un número a veces desmesurado de alumnos, entregar calificaciones con unos terminales predeterminados, debe hacerlo en un momento preciso, en unas actas que le son entregadas por los servicios de Secretaría...

Clasificaré y comentaré brevemente a continuación algunos factores que condicionan la evaluación.

Prescripciones legales y supervisiones institucionales

La evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación. El profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen.

La forma de hacer la evaluación está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma. Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie le libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla.

Presiones sociales

La evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo. Por una parte, al tener el conocimiento un valor de cambio (además del valor de uso, que lo convierte en interesante, práctico o motivador), la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural. La familia del alumno se interesa por los resultados de la evaluación obtenidos por sus hijos (frecuentemente, sólo por eso). Por otra parte, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza. Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional.

Al comenzar un curso les pedí a mis alumnos que respondieran por escrito a esta cuestión: ¿cómo me defraudaría mi profesor durante el curso? Yo les escribí también un texto sobre la interrogación recíproca: ¿cómo me defraudarían mis alumnos durante el curso? Cuando leímos nuestros textos respectivos, les dije, entre otras muchas cosas, que me defraudarían si les viese tan interesados por la calificación que el aprendizaje fuese una cuestión marginal o anecdótica. Alguien me dijo que en todos los procesos de selección se tenía en cuenta el expediente académico. ¿Cómo no obsesionarse por las calificaciones? Tuvimos que hacer una comisión mixta (de alumnos y profesor) para respondernos a esta otra cuestión, en absoluto baladí: ¿cómo nos defrauda el sistema a ambos?

Condiciones organizativas

La evaluación se realiza con unos condicionantes determinados como son: el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del currículum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa, etc.

En segundo lugar, es preciso reseñar que la evaluación tiene, entre otros, dos componentes básicos: uno es el de comprobación de los aprendizajes realizados. Este primer componente, en sí, es ya muy problemático (Santos Guerra, 1998). No resulta fácil saber cuándo y cómo ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos.

Pero hay otro componente de la evaluación que es tenido muy poco en cuenta y que no es menos importante: el de explicación o atribución. En efecto, la evaluación viene a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende: es torpe, es vago, está mal preparado, tiene poca base, tiene pocos medios, tiene malas influencias, no tiene ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias, se pone nervioso al realizar las pruebas.

Obsérvese que pocas veces se responsabiliza a la institución o a los docentes del fracaso que tienen los alumnos aunque, en algunas ocasiones sea evidente su influencia en el hecho. Pienso, por ejemplo, en el caso de dos profesores que imparten cursos paralelos, de la misma asignatura, en el mismo centro y cuyos alumnos han sido divididos en dos grupos, partidos por la letra L. Los que forman el grupo de la A a la L obtienen resultados satisfactorios y los de la L a la Z fracasan con estrépito. ¿No se puede atribuir nada de los resultados a la actuación de los docentes? ¿Hay que pensar que los alumnos más torpes o más perezosos se agrupan por las iniciales de sus apellidos? La explicación se hace más inquietante si el hecho se repite año tras año. Sin embargo, cada alumno se hará cargo de su fracaso asumiendo toda la responsabilidad y todas las consecuencias del mismo.

En tercer lugar, es conveniente recordar, como ya apuntaba más arriba, que el conocimiento académico tiene un doble valor. Por una parte, tiene valor de uso

(es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación...) y por otra parte tiene valor de cambio (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar.

Me pregunto cada día: ¿cuántos de mis alumnos estarán aquí por el deseo y el gusto de aprender o por el interés intrínseco de lo que aprenden y cuántos por la imperiosa necesidad de obtener un certificado?

Ironiza Gelner sobre los títulos académicos con una divertida anécdota. Dice que por las afueras de la ciudad de Edimburgo paseaba un individuo excéntrico que se entretenía en preguntar a la gente:

—¿Usted está bien de la cabeza?

Las personas solían contestar desconcertadas, pero seguras, que sí, que estaban cuerdas. Pero él seguía con su interrogatorio:

—¿Me lo puede acreditar?

La respuesta de los interpelados se cargaba de asombro. No sabían cómo podía acreditarse, así de pronto, esa respuesta afirmativa. Pero él decía:

—Pues yo sí lo puedo acreditar de forma inequívoca.

Y sacaba de su cartera un documento que decía en su cabecera: Certificado de alta del manicomio.

Es decir que es el título y solamente el título quien acredita en una sociedad que se han adquirido determinados saberes o de que se poseen ciertas destrezas. De ahí su importancia.

Es necesario hacer hincapié en el papel que desempeña la evaluación dentro del currículum. De alguna manera condiciona todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Cuando el énfasis se acaba situando en la consecución de buenas calificaciones es porque el interés que tiene el conocimiento es, cuando menos, secundario. No tienen por qué ser antagónicos el valor de uso y el valor de cambio, pero la práctica pervertida puede exclusivizar el interés por las calificaciones. Se puede observar con preocupación cómo algunos alumnos -incluso grupos enteros- forcejean con el profesorado para que se vean menos temas, para que el programa sea más corto, para que sea más fácil aprobar (a costa de que el aprendizaje sea también menor o de que no exista). Se puede comprobar fácilmente cómo los alumnos desean irse pronto de vacaciones, hacer "puentes" entre días festivos, retrasar el comienzo de las clases... Con tal de que no se amenace el aprobado, todo es aceptable.

En cuarto lugar, deseo advertir que la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales u otro según los criterios que fija el evaluador. Si se pide que se jerarquicen por orden de complejidad intelectual las siguientes tareas (todas importantes, todas necesarias) está claro que el orden tendrá carácter descendente. La de menor potencia será memorizar y la de mayor potencia, crear.

Memorizar

Aprender algoritmos

Comprender

Estructurar

Comparar

Analizar

Argumentar

Opinar

Investigar

Crear

Ahora bien, si se observa qué orden ocupan estas tareas en las pruebas y exigencias de la evaluación, probablemente esté invertido el orden. De esta manera, la evaluación estará puesta al servicio de las tareas intelectualmente más pobres. Es decir, la estructura de tareas (Doyle, 1979) está muy vinculada a la naturaleza del fenómeno evaluador.

La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. En efecto, poner una nota no es un proceso de evaluación, como no lo es la simple medición de la longitud de una mesa. Otra causa de la simplificación proviene de la selección de los contenidos evaluables. ¿Por qué sólo conocimientos y destrezas?, ¿Por qué no actitudes y valores? Una tercera causa es la pretendida tecnificación que despoja a la evaluación de dimensiones más complejas como la justicia, la diversidad o la emotividad.

La evaluación permite desvelar las concepciones del evaluador

La forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta. No es cierto que los prácticos no tengan teorías, otra cosa es que éstas sean explícitas. ¿Qué tipo de concepciones permite desvelar la evaluación?

Sobre la naturaleza de la inteligencia:

Si se piensa que la inteligencia es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos..., será más fácil clasificar a los sujetos en grupos de fracaso o de éxito. Si, por el contrario, se piensa que la inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse, la evaluación estará más abierta a la flexibilidad.

Hay evaluadores que clasifican y etiquetan a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que, de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito. La política de etiquetado, como certeramente explica Michael Apple no se realiza de manera casual: “Una gran parte de la literatura de etiquetado de los niños en la escuela descansa en una rama particular del idealismo. Es decir, supone que las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula. Sin embargo, no es simplemente una cuestión de que la conciencia de los profesores crea la conciencia de los niños: por ejemplo, un profesor concibe a un estudiante como realmente torpe y, en consecuencia, el niño se vuelve realmente así, aunque con toda seguridad hay en esto algo de verdad. Además de eso se hallan también profundamente implicadas las expectativas y circunstancias materiales objetivas que forman y rodean el entorno escolar”.

Es decir, que es más fácil que se apliquen etiquetas de bajo potencial a personas de clases menos pudientes, culturalmente depauperadas o de escasa expectativa

intelectual.

Sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje:

La forma de evaluar desvela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo.

Me serviré de dos metáforas para explicitar estas afirmaciones. Primera metáfora: El docente es una persona que posee el conocimiento en un recipiente. Por ejemplo, una botella de agua. El aprendiz es una copa; elemento por completo pasivo que recibe el agua de manos del docente. La evaluación consistirá en preguntarse por el agua que contiene esa copa. Si no hay agua dentro de ella es porque no estaba debajo del chorro de agua que se vertía de la botella. Segunda metáfora: el docente en un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua. La evaluación consistirá, en este caso, en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si ésta es salubre o está contaminada.

Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor...), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido.

¿Se potencia, desde esa concepción, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de conocimiento independiente? ¿Se practica el aprendizaje compartido, el trabajo en grupo, la búsqueda colegiada? ¿Se piensa, desde esta concepción, en los efectos secundarios del aprendizaje? Evidentemente, no. De ahí el hecho, tantas veces denunciado por los alumnos de que han aprendido algo o mucho de algunos profesores, pero que han aprendido simultáneamente a odiar el aprendizaje y, concretamente, el aprendizaje de esa materia.

Sobre la naturaleza de la profesión:

Aquel que concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales, practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias.

Si alguien entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las exigencias morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión.

La evaluación permite desvelar las actitudes del evaluador

En primer lugar, permite desvelar las actitudes hacia sí mismo. Si uno tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantendrá la humildad de reconocer como suyo parte del fracaso de los que aprenden. No pensará que si el aprendizaje no se produce es por responsabilidad exclusiva del aprendiz.

Quien se vive a sí mismo desde la displicencia, desde una actitud masoquista, será probable que aborde la evaluación desde posiciones sádicas. Es más que probable que convierta la evaluación en una instancia de poder que lo parapeta ante interpelaciones inquisidoras.

La evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña (Santos Guerra, 2001), sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende.

En segundo lugar, hacia los evaluados. Como la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza como un arma con la que amenaza y castiga. Lejos de emplearla como un estímulo, le sirve como instrumento de opresión. “Ten cuidado con lo dices o con lo que haces, porque te puedo suspender”, dice el evaluador que se atrinchera detrás de su capacidad de sentenciar.

Este poder es a veces ejercido por el evaluador y, a veces, es vivido por el evaluado que practica un servilismo interesado que dará frutos en el momento de las calificaciones.

Este clima adultera la convivencia y genera una dinámica de falsedades y de perversión institucional. El que evalúa no recibe críticas de los evaluados por el temor a que se produzcan represalias o castigos, más o menos velados. A sus espaldas dirá el evaluado todo lo que piensa y lo que siente, pero esa información nunca se podrá utilizar para reflexionar o para el mejorar el proceso, ya que ni siquiera es conocida.

Una forma perniciosa de poder es aquella que consiste en la imposición de la verdad. La definición (jerárquica) de verdad como “aquello que la autoridad dice que es verdad” tiene mucho que ver con la práctica de la evaluación, ya que ésta

ha consistido esencialmente en dar respuestas que el evaluador considera como válidas. ¿Quién no ha tenido que renunciar a sus propios criterios para acomodarse a los de un evaluador estricto?

Los alumnos renuncian, con mucha frecuencia, al derecho que la ley les confiere de hacer reclamaciones sobre la calificación obtenida, ya que consideran que pueden salir malparados. Y, en caso de acudir a comisiones evaluadoras alternativas, tienen la sospecha de que los profesores adoptarán una actutud gremialista que defienda los criterios de un compañero.

Y en tercer lugar, hacia los colegas: la evaluación suele ser una práctica individualista en un doble sentido. En primer lugar porque cada evaluador la practica según sus peculiares criterios. En segundo lugar porque cada evaluado tiene que afrontar de manera individualista, la comprobación de su aprendizaje. Hasta cuando se hacen trabajos de grupo el evaluador se muestra inquisitivo para saber qué hizo cada uno de los integrantes del mismo. Es grupal el trabajo, pero la evaluación sigue siendo estrictamente individual.

Una práctica individualista de la evaluación deja en evidencia la forma de actuar de otros compañeros. Detrás de esa forma de actuación (cada uno a su tarea, “cada maestrillo con sus actillas”) subyace una concepción egocéntrica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ni siquiera lleva a la reflexión el comprobar las significativas discrepancias entre los resultados de la evaluación realizada por compañeros. Si en segundo curso obtienen mejores calificaciones que en primero, ¿dónde adquirieron la base necesaria? Si van bien en todas las asignaturas y sólo mal en la mía, ¿qué sucede con mi forma de evaluar? Si con todos los colegas obtienen aprobados, ¿por qué conmigo todos obtienen sobresaliente?

En realidad, sólo importa “mi” asignatura, “mi” alumno, “mi” evaluación”. Las preguntas de más calado ni siquiera se plantean. No aparecen interrogantes del siguiente tipo: ¿cómo salen formados los aprendices?, ¿qué tipo de profesional buscamos?, ¿qué exigencias tiene la práctica y cómo las satisfacemos?, ¿cómo se hace la simbiosis teoría/práctica?, ¿cómo se forman las actitudes?.

La evaluación permite desvelar los principios éticos del evaluador

La evaluación no es sólo un procedimiento mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñable. ¿Se ha pensado lo suficiente sobre los sentimientos que se mueven - tanto de profesores como de alumnos- en torno al fenómeno de la evaluación? ¿Se ha planteado con profundidad lo que sucede con los componentes morales del proceso evaluador?

Veamos algunos de los principios que, a través de la forma de hacer la evaluación, quedan de manifiesto y muestran cómo se carga de sentido moral todo el proceso.

Sobre la estructura y la dinámica social: quien concibe la realidad social como un entramado fatalista de jerarquías, no será sensible a los perjuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. Unos tienen muchos medios psicológicos (expectativas, estímulos, motivaciones, facilitadores..) y materiales (dinero, libros, internet...) y parten con ventaja en esa lucha por conseguir los mejores puestos. La evaluación tiene que ver con la racionalidad pero también con la justicia.

Una determinada forma de practicar la evaluación, eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales.

Sobre la finalidad de las instituciones: quien piensa que las instituciones han de convertirse en filtros sociales, que han de clasificar a los sujetos en función de sus capacidades, hará una evaluación tendente a establecer rigurosas competiciones clasificadoras. Si, por el contrario, alguien piensa que las instituciones tienen la tarea de ayudar a que las personas crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades, hará una evaluación más individualizada y sensible a las diferencias.

Estas concepciones están condicionadas, entre otros muchos factores, por la cultura que invade la sociedad y las mismas instituciones (Pérez Gómez, 1998), que no pueden quedarse al margen del clima cultural en el que se mueven. Por eso, resulta fácil dejarse arrastrar hoy día por las corrientes neoliberales que sumergen a las instituciones en una dinámica de competitividad, de obsesión por la eficacia y por el éxito individualista de sus integrantes.

Sobre las exigencias morales de la profesión: las profesiones en las que se produce una interacción profunda entre las personas se sustentan sobre unas exigencias morales que no pueden ser olvidadas.

Si un docente, sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable.

Algunas conclusiones encaminadas a mejorar la práctica

Podría darse la vuelta al título y al contenido de este capítulo. Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan. De ahí mi interés por cerrar estas líneas con sugerencias para mejorar la práctica de la evaluación.

1. ES PRECISO PONER EN TELA DE JUICIO LAS PRÁCTICAS EVALUADORAS

Si no se somete la práctica a un análisis riguroso que ponga en entredicho el entramado de principios, exigencias y normas, será difícil comprenderla y transformarla. Señala Bélair, (2000): “El análisis de la evaluación no puede realizarse sin una referencia directa a la acción educativa y al concepto de aprendizaje que resulta de ella... Sería aconsejable, pues, empezar por examinar con ojo crítico las tesis planteadas, para luego, en un segundo momento, considerar nuevas prácticas de evaluación que estarían en mejores condiciones de responder a cada una de las opciones pedagógicas”.

Esta revisión constante de las prácticas y de los principios que las sustentan ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada. Compartir los interrogantes, reformular las preguntas, desmontar las paradojas (Santos Guerra, 1999), analizar las repercusiones de un determinado modo de proceder, resulta imprescindible para la mejora de la evaluación.

La evaluación se ha circunscrito a los aprendizajes de los alumnos pero, como es lógico, hay que evaluar también la docencia (Jiménez Jiménez, 1999). Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje.

2. LAS PREGUNTAS HAN DE CONDUCIR A UN PROCESO

DE INVESTIGACIÓN RIGUROSO

Formularse preguntas no lo es todo. Si una vez formulados los interrogantes, respondemos con intuiciones, suposiciones, teorizaciones sin fundamento, no comprenderemos el problema y, además, defenderemos intereses espurios que mantengan el statu quo de nuestras prácticas.

La investigación exige rigor. Ahora bien, hay quien concibe la investigación como un sofisticado y complejo sistema de carácter estadístico que solamente los técnicos dominan. Entiendo por investigación un proceso de análisis de la realidad que se apoya en evidencias y en argumentaciones cargadas de rigor. Digo esto porque algunos docentes entienden que la investigación educativa es competencia exclusiva de los expertos.

Cuando un docente se hace preguntas sobre la evaluación y responde a las mismas apoyándose en evidencias, en hechos rigurosos, en argumentos consistentes, está investigando.

3. DESDE LA COMPRENSIÓN QUE GENERA LA INVESTIGACIÓN

ES PRECISO TOMAR DECISIONES DE MEJORA

El sentido educativo que ha de tener la investigación exige que ésta se ponga al servicio de la mejora de las prácticas y que no sirva sólo para llenar los anaqueles de tomos cuajados de hermosas y consistentes teorías.

El conocimiento ha de estar centrado en la acción evaluadora y encaminado a la mejora de la misma. Entendiendo por mejora no sólo la multiplicación de sus exigencias técnicas sino la racionalidad de la práctica y el respeto a la equidad que la educación auténtica exige.

El motor que impulsará la transformación y la mejora de la evaluación que realizan los profesionales es la comprensión que genera la investigación que realizan.

4. ES PRECISO EXIGIR LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA QUE LA MEJORA LLEGUE A BUEN TÉRMINO

La mejora no depende sólo de las concepciones, de las actitudes y de los principios que inspiran la práctica de los evaluadores. Hace falta transformar las situaciones en las que se desarrolla la práctica. Esas condiciones no se modifican por arte de magia. Es necesario ejercer la crítica y organizar la exigencia de reivindicaciones, ya que no siempre los Administradores están dispuestos a escuchar y a facilitar la mejora de esas situaciones.

Nuestra condición de profesionales y de ciudadanos nos exige un compromiso con la transformación que pasa por mejorar las condiciones que la hagan posible. Para ello hace falta romper el individualismo, desmontar el fatalismo y practicar la valentía cívica, que es una virtud democrática que nos hace ir a causas que de antemano sabemos que están perdidas.

III

EVALUACIÓN Y ALUMNADO

8. La evaluacion de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado

En la escuela se evalúa mucho y se cambia poco. Algo falla. Porque si, como dice Stenhouse (1984), evaluar es comprender y, obviamente, la comprensión conduce al cambio, habrá que concluir que la evaluación no produce precisamente comprensión del proceso sino sólo medición de resultados. De la evaluación no se deriva solamente el etiquetado del alumno como fracasado o triunfador. De la evaluación se pueden extraer muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad.

Es muy importante conocer cuáles son las funciones que cumple la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más importante que hacer evaluación e, incluso, que hacerla bien, es saber al servicio de quién y de qué valores se pone. Por eso es muy importante saber qué funciones desempeña en la práctica.

A continuación aparece una relación de funciones de la evaluación. Imaginemos que tenemos que colocar esas funciones según la importancia que realmente se les da en la práctica cotidiana (columna 1) y, según la importancia que debería dárseles idealmente (columna 2). ¿Habrá diferencia entre lo que debería ser la evaluación y lo que realmente es? ¿Por qué? No olvidemos que las funciones no son excluyentes o incompatibles. Por eso proponemos la elaboración de un orden de todas las que se presentan.

Una vez terminada las clasificaciones sería interesante analizar las causas (sociales, pedagógicas, psicológicas, económicas, ideológicas, históricas...) que conducen a la discrepancia ¿Por qué se perpetúa un estado de cosas que niega la racionalidad y la justicia como características propias de un sistema que se llama educativo?

En un aula pueden realizarse diverso tipo de tareas, unas más ricas desde el punto de vista intelectual, y otras más pobres. Aunque todas tienen interés e importancia, es lógico que se conceda prioridad a las de mayor potencialidad cognitiva.

Ordenemos la lista de tareas por orden de importancia intelectual (columna 1). Al lado, podemos ordenar las tareas según la frecuencia con la que aparecen en las pruebas de evaluación que se realizan habitualmente para evaluar a los alumnos (columna 2).

FUNCIONES	1	2
SELECCION		
COMPROBACION		
DIALOGO		
DIAGNOSTICO		
APRENDIZAJE		
REORIENTACION		
DISCRIMINACION		
JERARQUIZACION		
MEJORA		
CONTROL		
COMPARACION		
MEDICION		

CLASIFICACION		

TAREAS OR	1	2
MEMORISTICAS		
ALGORITMICAS		
COMPRENSIVAS		
ANALITICAS		
CRITICAS		
COMPARATIVAS		
DE OPINION		
CREATIVAS		

Una vez realizadas las tres clasificaciones, se puede analizar cómo condiciona la evaluación el proceso de enseñanza y aprendizaje y qué repercusión tiene el modo de hacer la evaluación en el orden deseable de las tareas.

El carácter individualista que tiene la evaluación de los alumnos (cada uno rinde cuentas, cada profesor exige cuentas) dificulta la reflexión compartida sobre estos procesos. Las sesiones de evaluación se centran más en lo que hace o deja de hacer cada alumno que en lo que sucede en el currículum como experiencia colegiada. Los padres se preocupan más por lo que le sucede a su hijo que por lo que pasa con el grupo de alumnos, con el Centro en el que estudian o, en general, con el sistema.

No se ha reparado suficientemente en los efectos secundarios del proceso de evaluación de los alumnos. Sólo preocupa qué es lo que hay que evaluar y cómo hay que evaluarlo. No preocupa tanto el sentido de la evaluación y los efectos que produce. Sobre todo, aquellos efectos que, por su carácter subrepticio, constante y omnipresente generan unas consecuencias difíciles de ponderar.

El título del capítulo pone de manifiesto mi intención de convertir la evaluación en un proceso de aprendizaje del profesor. A través de la evaluación comprenderá si el aprendizaje se ha producido o no y por qué, pero también cómo se establecen los vínculos entre los alumnos y los de éstos con los profesores, cómo se utilizan los resultados de la evaluación para entender y mejorar la práctica y cómo, institucionalmente, hay que revisar lo que se hace con amplitud de miras, levantando los ojos de la inmediatez de lo que se hace.

La participación de los alumnos en el análisis del proceso es imprescindible. Es necesario que estén los alumnos presentes para opinar sobre todos los aspectos de ese complejo proceso. Para opinar sobre:

•Su naturaleza moral: ¿Se sienten justamente tratados?

•Su componente psicológico: ¿Si sienten sojuzgados por un proceso de poder que radica en la capacidad de aprobar y suspender?

•Sobre la comunicación interpersonal: ¿Sienten la evaluación como un diálogo o como una opresión?

•Sobre los criterios: ¿Participan en la elaboración de criterios, en la discusión de su aplicación?

•Sobre la comparación: ¿Sienten que se realizan discriminaciones en razón de la clase, de la raza o del sexo?

•Sobre las consecuencias: ¿Comprueban que la evaluación sirve para que el profesor modifique sus métodos, sus criterios, sus actitudes?

Resulta increíble que los protagonistas del proceso sólo lo sean como pacientes de la evaluación, pero no como agentes de pensamiento. Cuando los profesores desean mejorar la evaluación, se separan de los alumnos, se reunen con otros profesionales o se aislan en la soledad del estudio y de la lectura. ¿Por qué no dialogan y discuten con los alumnos para disponer de la perspectiva esencial del proceso? Cuando escuchamos lo que dicen los alumnos de la evaluación de la que son objeto, nos quedamos estremecidos, tengan o no razón, sean objetivos o parciales, lo cierto es que lo que sienten y piensan resultaría de una gran ayuda si queremos comprender lo que pasa.

El diálogo profesional es también de inestimable ayuda en la mejora de la evaluación. Iniciativas que sometan las prácticas profesionales individuales y colectivas a revisión son fundamentales para mejorar.

—¿Por qué no se hace objeto de análisis en un Centro la forma de evaluar a los alumnos?

—¿Por qué no se graba una sesión de evaluación en vídeo para analizarla luego con otros profesionales, con los padres, con los propios alumnos o con especialistas en evaluación?

—¿Por qué no someten a análisis unos profesores a otros su forma de evaluar con el fin de recibir opiniones exigentes y fundamentadas, libres de los intereses en juego y de los aprioris que se tratan de defender?

—¿Por qué no se intercambian experiencias y estudios arraigados en la práctica?

—¿Por qué no se publican más investigaciones y experiencias con el fin de provocar el debate y avivar el análisis?

—¿Por qué no se revisa el hecho de que los profesores evalúen de un año para otro de una forma tan parecida que los alumnos saben a qué atenerse antes de comenzar el curso?

—¿Por qué no se someten al rigor del análisis muchos de los estereotipos que presiden la evaluación: "al principio hay que ser más exigentes para aflojar al final", "si no les exiges, no hacen nada", "lo único que quieren los alumnos es sacar buenas notas con el menor esfuerzo", "con un profesor exigente los alumnos aprenden más", "si se autoevalúan, todos se prueban"?

—¿Por qué no se abre un debate en el Centro sobre los motivos por los que unos profesores tienen todos los años unos resultados próximos al 100% de suspensos y otros, en los cursos gemelos de la misma asignatura, rayanos al 100% de

aprobados?

—¿Por qué no se analiza qué papel desempeñan las asignaturas coladero frente a aquellas que se tachan de asignaturas hueso y sobre los efectos que este hecho tiene en los profesores que las imparten?

Un estudio interesante de esta naturaleza es el realizado por Maxine Wood (1986) en el que se cuenta cómo se han analizado las anotaciones de los profesores en los ejercicios de los alumnos. Todos tenemos una larga experiencia evaluadora, primero como estudiantes y luego como profesores. ¿Por qué hay tan pocos análisis sobre las experiencias realizadas?

Sólo el alumno es evaluado en el sistema

El hecho de que sea el alumno el único evaluado del sistema educativo tiene mucho que ver con la jerarquización (el alumno es la última pieza del escalafón académico), con la irracionalidad (hay muchos factores que inciden en el proceso y el resultado obtenido) y con la injusticia (toda la responsabilidad se le atribuye aunque no sea completamente suya).

Muchas veces se plantea la formación de los profesores para conseguir mejorar la evaluación que realizan de los alumnos. Para ello se organizan cursos, se pronuncian conferencias, se editan libros, se hacen investigaciones, etc. ¿De verdad se quiere mejorar? ¿Podría un equipo de evaluación filmar una sesión y analizarla después intentando descubrir qué teorías subyacen a ella, que actitudes inspiran la práctica, qué comportamientos son los habituales? La pregunta podría formularse de otro modo: ¿Qué deciden cambiar los profesores de su práctica a la luz de la evaluación de los alumnos? ¿Qué exigen que cambien los alumnos?

La evaluación de los alumnos es una cuestión problemática desde varias perspectivas:

•La finalidad : ¿A quién beneficia que se evalúe? He dicho en otros lugares que más importante que evaluar e, incluso, que evaluar bien, es saber al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación.

•El rigor: ¿Qué es lo que realmente se hace con la evaluación? ¿A qué se le quiere atribuir valor? ¿Cómo se consigue el rigor? Se trata, además, de un rigor que tiene ribetes comparativos. ¿Quién no ha oído decir que va a subir dos puntos a todos los alumnos porque las puntuaciones están muy bajas? ¿Quién no hace comparaciones entre los resultados de unos alumnos y otros?

•La explicación: ¿Por qué se han dado esos resultados y no otros? Los procesos

atributivos están en la base del cambio. Si se piensa que se han fundido los plomos en lugar de comprobar que las bombillas están estropeadas, se pretenderá solucionar un problema de luz de un forma absolutamente inútil.

•Las consecuencias : ¿Qué va a suceder como efecto de los resultados de la evaluación? ¿Ha renunciado a la paga un profesor cuyos alumnos han suspendido masivamente? ¿Se ha decidido transformar por completo una práctica que ha resultado estéril?

Limitar la evaluación a las mediciones de los resultados es una simplificación abusiva, no tanto por la dificultad de esas comprobaciones sino por la ausencia de planteamientos más profundos.

Una cadena de interrogantes

Medir los conocimientos adquiridos es la dimensión más simple de la evaluación de los alumnos. Sin embargo, ese proceso está sembrado de interrogantes con difícil solución.

Lo que se ha seleccionado como conocimiento relevante y significativo, ¿lo es realmente para los alumnos?, ¿lo sería para otros políticos, teóricos y profesionales de enseñanza?

Lo que el profesor explica, ¿es lo realmente nuclear y significativo de esos conocimientos estructurados y seleccionados como indispensables o mínimos?

Lo que pregunta el profesor en el examen ¿es, sin lugar a dudas, lo más representativo de lo que se ha explicado, de lo que debería saberse?

Lo que pregunta el profesor, ¿es captado en su verdadero significado por el alumno que tiene que responder desde su peculiar cultura?

Lo que contesta el alumno, ¿es realmente lo que sabe de las cuestiones que se demandan?, ¿expresa todo lo que sabe con claridad, orden y precisión?

Lo que entiende el profesor de lo que el alumno ha escrito, ¿es realmente lo que ha dicho, lo que ha querido expresar con sus palabras?

Lo que ha captado el profesor, ¿merece esa calificación en relación a lo que el alumno sabe, a lo que se ha esforzado, a lo que debe saber, a lo que saben los otros?

Procesos atributivos adulterados

Cuando se comprueba el fracaso en la evaluación, en general, los profesores tienden a realizar procesos atributivos exculpatorios, explicaciones casi siempre gratuitas e interesadas:

—Los alumnos son vagos: Si han fracasado es porque no han estudiado lo suficiente. Prueba de ello es que quienes se han esforzado han conseguido buenos resultados.

—Los alumnos son torpes: El fracaso se explica por la escasa capacidad de los estudiantes. Su inteligencia es insuficiente para realizar los estudios que deben cursar.

—Los alumnos vienen mal preparados: Si los alumnos tuviesen el nivel suficiente, no fracasarían. La causa de la mala preparación es la tarea que se ah realizado en los niveles o cursos inferiores.

—Los alumnos tienen un mal ambiente: Los alumnos pasan muchas horas en la calle, en ambientes poco recomendables, sometidos a influencias y a estímulos atrayentes que les alejan de la tarea árdua del estudio.

—Los alumnos ven mucha televisión: Las distracciones (entre ellas las muchas horas que dedican a ver programas de TV) alejan a los estudiantes del trabajo están en la raíz de su bajo rendimiento.

—Los alumnos no tienen ayuda familiar: Si tuviesen en sus casas un clima de trabajo, medios y ayudas suficientes, no se produciría el fracaso.

No es que estas causas no estén presentes, en alguna medida, en el fracaso de los estudiantes. Lo peligroso es atribuir a ellas toda la explicación de por qué no consiguen buenos resultados en la evaluación. Es peligroso, en primer lugar por la falta de rigor que supone. En segundo lugar porque, de no tener en cuenta otros factores, será difícil mejorar la enseñanza, ya que todo depende de otras personas y situaciones.

El análisis de la práctica

He observado varias sesiones de evaluación en un Instituto de Enseñanza Secundaria. Sería un magnífico ejercicio de aprendizaje grabar esas sesiones y analizarlas luego con los alumnos, con otros profesionales, con especialistas en evaluación, con padres y madres, etc.

Voy a recoger a continuación algunas de las actitudes y concepciones que se revelan a través de las intervenciones de los profesores en estas sesiones.

—Los alumnos no trabajan: “No hace nada”. “Tiene pinta de vago”. “Está en otro mundo”. “No trabaja”. “Es vaga. No hace nada”. “No tiene interés. No trabaja”. “No da golpe”. “Pasa olímpicamente”.

—Los alumnos son torpes: “Tiene que ser torpecillo porque el resto del grupo le tiene por tonto”. “Es muy corto. No sé cómo ha llegado hasta aquí”. “La consideran tontita”. “Es muy flojilla”. “Es muy trabajadora, pero no llega”. “No tiene nivel intelectual”. “Esta chica no tiene materia gris. No vale para estudiar”.

—Los alumnos vienen mal preparados: “Tiene poca base”. “Está muy mal. Viene de Reforma”. “Ha repetido en la Formación Profesional”.

—Los alumnos tienen problemas: “Parece que tiene problemas en la vista”. “Está muy liado con la novia”. “Está fatal. Es un enigma”. “Se ríen de él”. “Sus padres se están separando”. “Le perjudican los amigos que tiene”. “Le da vergüenza salir a la pizarra”. “El padre está en paro y la madre enferma”. “Necesita ayuda psicológica”.

—Los alumnos se portan mal: “Charla mucho y es muy descarado”. “Falta mucho a algunas asignaturas”. “Es el descaro en persona”. “Pertenece a un grupo insoportable”.

—Los alumnos no saben estudiar: “No debe de saber estudiar”. “Les faltan técnicas de estudio”. “No se concentra en nada”.

—Los alumnos no hacen las tareas: “Según la hermana, hace poco en casa”. “En casa no le exigen que estudie”. “Tiene mal ambiente en su casa”.

—Los alumnos forman un grupo malo: “La dinámica del grupo es muy mala”. “No atienden ni a la fuerza”. “Está acomplejada en ese grupo”. “No es mala, pero está influenciada”. “Preguntan demasiado y te desconcentran”.

—Los alumnos no están motivados: “Tienen mucha apatía, mucho desinterés”. “No sé en lo que estarán pensando”. “Pasan de todo”.

Además, los profesores manifiestan concepciones sobre la evaluación, no sólo sobre el fracaso.

—Los profesores tienen el derecho y el deber de evaluar según consideren oportuno: “Los profesores tienen derecho a evaluar lo que deseen”. “Los alumnos no están capacitados para valorar a nadie”.

—Los profesores no explicitan las formas de evaluar que han realizado: “En esta evaluación han sacado perores notas que en la anterior”. “Este grupo ha

mejorado respecto a las evaluaciones anteriores".

—Los profesores consideran que los alumnos no son capaces de evaluar al profesor ni a la enseñanza: "¿Cómo van a evaluar los contenidos si no los saben? "Los alumnos no pueden ni deben evaluar a los profesores".

—Los profesores no afrontan las consecuencias de las argumentaciones lógicas: "Conmigo son unos delincuentes" (aunque se porten bien con todo el resto del equipo). "La verdad es que son muy torpes" (aunque obtengan buenas calificaciones con todos los demás).

—Los profesores no toman medidas que afecten a su práctica profesional, sino a la de los padres o a las de otros profesionales: "Hay que llamar a los padres". "Necesita que intervenga el Departamento de Orientación". "Vienen mal preparados".

La concepción del profesor y el cambio de la evaluación

Lo más importante de la reflexión sobre la evaluación es que conduzca a la transformación de las prácticas, a su mejora. Por eso, deseo hacer algunas reflexiones sobre el modo en que cambia la forma de realizar la evaluación de los alumnos. Para ello deseo partir de la concepción del profesor ya que según sea ésta, se derivarán los modelos del perfeccionamiento y las estrategias del cambio

EL MODELO DE RACIONALIDAD TÉCNICA

Existe un modo de concebir al profesional de la enseñanza como un técnico que ejecuta las prescripciones, que lleva a la práctica las teorías o que aplica las instrucciones que le imponen los teóricos y los políticos. Este hecho parte de la consideración de que existe una clara división de funciones: por una parte están los que investigan, los que piensan, los que deciden. Es tarea suya diagnosticar la realidad, comprender qué es lo que sucede en ella y tomar las decisiones pertinentes.

Lo que tiene que hacer el profesor es poner en funcionamiento las conclusiones a las que aquellos han llegado. Serán mejores profesionales en cuanto ejecuten con mayor precisión, con mayor fidelidad lo que aquellos han concebido. El perfeccionamiento y el cambio se producirá, desde esta perspectiva a través de:

•Prescripciones legales : A través de la legislación se trata de plantear al profesorado los modos de acción más eficaces, uniformes y positivos. Este es un medio supuestamente fácil y cómodo, pero de muy dudosos resultados. En primer lugar porque la legislación no modifica las actitudes y porque, de ser así, si surtiera efectos para transformar la práctica, habría que esperar una ley para que cambiase los modos de hacer la evaluación.

•Prescripciones técnicas : Los libros de texto, las ejemplificaciones que se convierten en modelos que se copian miméticamente, las propuestas que se transforman en disposiciones, etc. modifican superficialmente la práctica, pero no en profundidad.

•Explicaciones teóricas : Organizar cursos y conferencias en los que se explica al profesorado cómo ha de concebirse la evaluación, cómo ha de realizarse el informe a los padres, cómo han de evaluarse las actitudes, etc. no es un modo efectivo de llegar al corazón del cambio.

•Recetas didácticas : Ofrecer respuestas concretas a los interrogantes que los profesores se plantean es hurtarles la capacidad de reflexión, la decisión y, por consiguiente, la responsabilidad.

Estos modos de propiciar el cambio resultan rápidos, baratos y generalizados, pero poco eficaces. Son cauces desprofesionalizadores porque parten de algunos presupuestos. Como los profesores (que tienen escasa preparación y están muy absorbidos por la inmediatez de la práctica) no son capaces de descubrir cuáles son los problemas que presenta la evaluación, hemos de pensar por ellos y decirles qué es lo que deben cambiar.

Como los profesores no van a tener la voluntad de aplicar aquellas evidencias que se derivan de la investigación, de la reflexión y de la explicación de las deficiencias, es preciso obligarles a hacerlo.

Como los profesores no van a tomar las decisiones de forma compartida para mejorar su práctica, debemos generalizar y homogeneizar las disposiciones para que todos lo hagan de la misma forma.

Como puede observarse, este proceso de cambio tiene más inconvenientes que ventajas. Desprofesionaliza a los profesores, ya que les supone poco competentes, poco esforzados o poco participativos, no consigue modificar la

esfera de las actitudes y deja al legislador tranquilo y satisfecho ya que parece que ha puesto todo lo que estaba de su parte para modificar la situación. No depende de él lo que el profesor haga en la escuela.

Los agentes intermedios de cambio (como pueden ser los asesores, los inspectores, los especialistas) desempeñan, dentro de este modelo, un papel de doble tipo: de vigilancia y exigencia para que exista un fiel cumplimiento de la norma y de aclaradores de dudas y explicitadores de las prescripciones. Ambas funciones merman su capacidad de transformación.

EL MODELO DE RACIONALIDAD PRÁCTICA

En este modelo se concibe al profesional como una persona capaz de diagnosticar la realidad, de comprender lo que sucede y de tomar decisiones de cambio eficaces y acordes con el conocimiento extraído del análisis. La piedra angular de la práctica y del cambio es el profesor, no el legislador, no el teórico, no el asesor. Todos ellos cumplen, respecto al agente que trabaja en la escuela, funciones de carácter secundario y facilitador. El profesional es un investigador capaz de comprender cuál es la naturaleza de la práctica (en este caso, de la evaluación), qué problemas la afectan y cuáles son los modos de superarlos.

El legislador genera y propicia condiciones adecuadas para que la práctica mejore, para que el profesional trabaje en ella motivado. El asesor pone a disposición del profesor materiales y conocimientos, el teórico ayuda a realizar con más profundidad la reflexión.

Este modelo de cambio es más lento, más profundo, más heterogéneo y, lamentablemente, más caro. pero más eficaz. Profesionaliza al docente ya que pone en sus manos la confianza y la capacidad de transformar la práctica. Los gobernantes gestionan la educación más desde la confianza que desde el control.

Desde este modelo, la práctica se transforma a través de la incertidumbre de los profesionales que ponen en tela de juicio sus prácticas, rompiendo las rutinas, el dogmatismo y el individualismo tradicional. También a través de la investigación que realizan los profesores sobre la forma de entender y de practicar la evaluación. Cuando se habla de evaluación se hace referencia a grandes

muestras, profesionales de la metodología, especialistas en las publicaciones. Cuando un profesor se formula una pregunta sobre la evaluación y trata de responder a ella de forma rigurosa, está investigando.

Asimismo, a través del perfeccionamiento que se deriva de la comprensión que generan los procesos de interrogación y de descubrimiento. El verdadero perfeccionamiento no procede de la escucha y de la teoría que otros cuentan o explican a los supuestamente ignorantes profesionales que trabajan con los alumnos. Y, finalmente, a través de las decisiones que ponen en marcha los profesionales una vez conocida la verdadera dimensión de la práctica. Son esas decisiones las que modifican cualitativamente lo que se hace y el sentido que se da a la práctica.

Este modelo, más eficaz para la escuela y de menos relumbrón político para el gobernante, requiere unas condiciones que hagan posible esta dinámica. Condiciones que tienen que ver con la motivación de los profesionales, con la disponibilidad de tiempos, con la racionalización de las prácticas, con el reconocimiento de los esfuerzos, con la facilitación de los medios, etc.

Los triángulos del cambio: estrategias, contenidos y requisitos

Voy a presentar tres triángulos concatenados para expresar la dinámica que considero pertinente para mejorar la evaluación de los alumnos. La metáfora del triángulo adquiere sentido porque son imprescindibles los tres vértices para que se forme la figura geométrica. No basta uno sólo o dos de los componentes.

El primer triángulo, que encierra la concepción de la estrategia, está formado por los tres vértices siguientes: Investigación de los profesionales, perfeccionamiento de los mismos en su práctica a través de la investigación e innovación educativa en la evaluación, como resultante del perfeccionamiento.

El segundo triángulo tiene que ver con los contenidos del cambio. ¿Qué es lo que necesita mejorarse? En primer lugar hay que cambiar las concepciones sobre la evaluación, porque de ello depende todo lo demás. En segundo lugar, las actitudes de los profesores hacia ese proceso que les relaciona con los alumnos y, a través de ellos, con la sociedad. En tercer lugar, las prácticas sobre la evaluación, la forma de hacerla y de compartirla con otros profesionales.

En tercer lugar, para que sea posible cambiar esos contenidos a través de la estrategia que propongo hacen falta unos requisitos imprescindibles. Sin ellos, todo el esquema resulta inviable. Primero, hace falta voluntad por parte de los profesores para mejorar la práctica. Si los profesores no están interesados, si les da igual lo que suceda con la evaluación, si sólo quieren conseguir un buen sueldo con el menor esfuerzo, ¿por qué van a esforzarse?, ¿por qué van a interrogarse si lo pueden hacer menor?, ¿por qué van a cambiar? Además, hace falta tener una formación, saber qué es lo que se traen entre manos. Evaluar no es una tarea inespecífica, fácil, mecánica. Es un proceso complejo y difícil. Finalmente, hace falta tener unas condiciones laborales que hagan posible realizar la investigación, compartir con otros profesionales la discusión y tener un número de alumnos con el que sea posible trabajar con calidad.

La dimensión ética de la evaluación

La evaluación pone sobre el tapete todas nuestras concepciones sobre la escuela, sobre los alumnos, sobre la profesión, sobre la tarea. No es difícil defender este apotegma: Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres.

Si se entiende la sociedad como un lugar en el que los que puedan llegar a lo más alto, lleguen a cualquier precio y por cualquier medio frente a los que han de quedarse abajo, la evaluación será un sistema de selección, de criba y de discriminación. Si por el contrario, la sociedad es la cultura de la solidaridad y de la igualdad, la evaluación que se practica en la escuela tratará de ayudar a quienes no tienen medios convirtiéndose en un sistema nivelador y no alimentador de las desigualdades.

Si se considera la escuela como un lugar donde se llenan las cabezas de conocimientos, entenderemos que la evaluación es un proceso para comprobar si los alumnos los han adquirido. Si, por el contrario, se concibe la escuela como una institución destinada a despertar y a cultivar el amor a la sabiduría, la pasión por el conocimiento, el espíritu crítico ante la socialización, la recreación de la cultura, la evaluación no será otra cosa que una reflexión concienzuda sobre estos procesos de desarrollo intelectual y humano.

Si se considera a los alumnos magnetofones que tienen que grabar primero y repetir mecánicamente después unos conocimientos hegemónicos que se les han transmitido, será fácil concebir la evaluación como un proceso de comprobación y de mediciones. Si, por contra, se concibe a los alumnos como personas interesadas por el conocimiento, que conviven en una comunidad de aprendizaje con los demás compañeros y con los profesores, la evaluación será un proceso de reflexión compartida.

Si se piensa que aprender significa repetir algo que se ha oído a través de las explicaciones de otros, la evaluación será un modo de saber si esos aprendizajes están memorizados en un momento dado. Si, por el contrario, se concibe el aprendizaje como la capacidad de hacer preguntas, de indagar, de explorar conjuntamente, de analizar y de criticar, de dar opinión y de crear y descubrir ideas, la evaluación será un proceso de diagnóstico, de estimulación y de comunicación.

Si se concibe al profesor como un transmisor de conocimientos, la evaluación consistirá en constatar que el alumno los ha asimilado adecuadamente. Si por el contrario, se entiende que el profesor está encargado de provocar el conocimiento, de invitar a la incertidumbre, de instar a la investigación, la evaluación será un modo de descubrir si el profesional está desempeñando esos papeles y de aprender a mejorarlos.

La evaluación más que una actividad técnica es un proceso ético. La evaluación perjudica a unos y beneficia a otros. Cuando se presente como un modo de hacer justicia y de tratar a todos por igual desde unas exigencias uniformes, no se tiene en cuenta que unos parten de situaciones empobrecidas y otros de condiciones privilegiadas.

La situación de partida de quienes no poseen en su familia ayuda alguna sino estorbo y obstaculización, sea por las actitudes de los padres, sea por los medios espaciales y didácticos disponibles, hace que tengan escasas posibilidades de éxito. Bernstein (1990) pone de manifiesto que el ritmo de la escolaridad es tan intenso que hace falta disponer de un segundo ambiente de trabajo favorable en la casa. Los desfavorecidos no lo tienen. Si la evaluación, realizada con aparente igualitarismo, trata a todos por igual, perjudica a los que la sociedad ha perjudicado ya de partida.

El lenguaje de la escuela está marcado por la cultura hegemónica. Los que no dominan el lenguaje normativo (lo cual no quiere decir que no sepan expresarse a la perfección con los de su clase) están en inferioridad de condiciones de obtener los mismos resultados con igual o mayor esfuerzo. Pienso en los gitanos que disponen de un lenguaje propio que no es el que utiliza la escuela. ¿Qué sucedería si se examinase a los maestros en el lenguaje caló?

Hay Centros que practican una sutil selección previa, eliminando a aquellos alumnos (sea al inicio, sea una vez incorporados) que están en condiciones desfavorables. Los resultados de quienes siguen en esos Centros, casi siempre privados, son después excelentes y se atribuyen a la eficaz tarea de la enseñanza. Han dejado fuera a quienes más lo necesitan, en aras de una imagen que resulta nefasta para quienes la analizan a la luz de los valores y no bajo la óptica de un prestigio falso. Los resultados de la evaluación son utilizados para seguir en el sistema, para elegir con mayor libertad, para acceder a opciones mejores, para conseguir trabajos de más prestigio y mejor remuneración. Debajo de todos estos procesos existen mecanismos que tienen que ver con la justicia, no sólo con la

técnica de poner las calificaciones.

La evaluación tiene un componente psicológico que consiste en alimentar las expectativas, mejorar el autoconcepto, despertar la motivación. Todos estos mecanismos sutiles tienen que ver con la discriminación que se ejerce a través de la evaluación tanto en función de la clase, de la raza, como del sexo.

Si se pone en marcha por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación un proceso de assessment, consistente en la medición de los resultados a través de pruebas iguales para todos los alumnos, con el fin de hacer luego una clasificación por Centros y de conceder recompensas a los mejor situados, se estará cometiendo un nuevo tipo de discriminación contra aquellos que tengan unas circunstancias de partida poco favorables o que estudien en un tipo de Centros con escasos medios didácticos.

La comprensión de los procesos de evaluación de los alumnos, la potenciación de las funciones más ricas que entraña, la implantación de un debate público sobre la naturaleza democrática de la reflexión sistemática, la institucionalización de mecanismos correctores que eviten la discriminación e incluso que la conviertan en positiva, mejorará la calidad de la educación.

9. Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia

Uno de los elementos más decisivos del curriculum es la evaluación. Porque suele condicionar todo el proceso de aprendizaje. Y porque está transido de dimensiones éticas, sociales, psicológicas y no meramente didácticas. Comprender y realizar bien la evaluación constituiría un camino inmejorable para mejorar la práctica de la enseñanza en las escuelas. Entendiendo la evaluación como un proceso complejo de comprensión y explicación y no como un acto mecánico de atribución de calificaciones (Santos Guerra, 1993, 1998).

Es sabido que el conocimiento escolar tiene dos tipos de valor. Uno es el valor de uso. Tiene que ver con el interés, la utilidad, la relevancia, el significado, la importancia de ese conocimiento para la vida. Este tipo de valor, tantas veces discutible, contrasta con la contundencia que tiene el valor de cambio. Consiste éste en el canje que se hace de la demostración de que se ha adquirido el conocimiento (tenga o no valor de uso) por una calificación y, posteriormente, por un certificado o un título. Este doble valor nos lleva a la pregunta: ¿Qué es lo que de verdad importa? La manera de concebir la práctica, de organizar las instituciones, de realizar la evaluación potencia hasta límites inconcebibles el valor de cambio del conocimiento académico. Los alumnos y alumnas van caminando, llevados por el sistema, al convencimiento de que lo importante es aprobar, no aprender.

Para que los profesionales realicen una evaluación rigurosa, una evaluación auténtica, según le gustaba decir a mi entrañable amigo chileno Pedro Ahumada (2005), es necesario que la formación inicial asiente las bases teóricas y estratégicas que luego iluminen la práctica. Ya sé que las condiciones, las estructuras, los malos hábitos hacen luego muy difícil poner en práctica las teorías y las estrategias aprendidas. Pero, sin ellas, es muy difícil que se llegue a una práctica rica e innovadora de la evaluación por muy buenas que sean las condiciones.

Resulta curioso que, después de la cantidad de años de experiencia en evaluación (como sujetos de evaluaciones inexorablemente realizadas en el sistema

educativo), quienes con el paso del tiempo se convierten en evaluadores, repitan los errores que han considerado irracionales y dañinos. Este hecho me ha llevado a plantear la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que nos hace aprender de la experiencia? No basta con tenerla, no basta incluso con analizarla. La misma experiencia a unos les hace aprender y a otros les embrutece. A unos les estimula y a otros les adocena. En mis clases de evaluación para futuros maestros y maestras suelo dedicar una sesión a que los alumnos y alumnas reflexionen sobre lo que han vivido y están viviendo como personas que han sido evaluadas. Es decir, que les invito a que lean lo que está escrito en su propia piel. Que descifren los tatuajes que tienen grabados en el alma.

En las sesiones a las que hago referencia, como luego veremos, los alumnos suelen hacerse eco de graves errores, de lamentables injusticias, de alarmantes incongruencias. ¿Las repetirán en sus aulas cuando sean maestros? La cuestión tiene dos dimensiones complementarias. Por una parte, me pregunto qué es lo que han aprendido de la experiencia y, por otra, si esos aprendizajes se han incorporado a la conciencia profesional de manera que sean operativos en la práctica. Resulta curioso observar cómo la misma experiencia es vivida por unos de manera diametralmente opuesta a otros. Un suspenso a unos les hunde y a otros les estimula. A unos les acobarda y a otros les reta.

Lo que nos da a todos la experiencia, de forma inexorable, son años. No nos da, automáticamente, sabiduría. No nos da, sin más ni más, compromiso con la acción y solidaridad con las personas más desfavorecidas. Para que la experiencia se convierta en sabiduría (que, etimológicamente tiene que ver con saber y con gustar, ya que el verbo saber procede del latín “sapere”=saborear) hacen falta varias exigencias:

•Capacidad para observar con rigor lo que sucede. Hay personas que pasan por la experiencia sin enterarse de nada, sin aprehender sus significados, sin descubrir los hilos invisibles que se mueven “entre bastidores”.

•Capacidad de analizar críticamente lo que sucede, comprendiendo los significados, las causas y las consecuencias. Existe una forma de entender la realidad que la considera ahistórica, es decir que no depende de decisiones

humanas. Como si las cosas fuesen como son porque no pudiesen ser de otra manera.

•Voluntad de asimilar en la propia historia aquello que se ha descubierto. La actitud positiva hacia el aprendizaje es un componente imprescindible para que se produzca un aprendizaje significativo.

Para que luego se lleve a la práctica el aprendizaje, hacen falta algunas exigencias complementarias:

•Un compromiso con la práctica profesional que rompa las rutinas incorporadas a la forma de entender y de vivir la profesión. Muchos docentes actúan por inercia: como han actuado los docentes que han tenido y como actúan los docentes que los rodean.

•Que el entorno permita poner en práctica experiencias que sean originales, que se salgan del planteamiento hegemónico. Si el sistema asfixia la innovación, se actuará de forma homogénea.

•Autoridades que concedan libertad para la innovación y la creatividad. No es igual plantearse la práctica profesional bajo el lema: “que todo siga igual, salvo que sea necesario cambiarlo” que bajo el opuesto: “hay que cambiarlo todo, salvo que se demuestre que merece ser mantenido”.

•Clima que no asfixie el intento de transformación de las prácticas. En un contexto entregado a las rutinas es frecuente que se produzca la fagocitosis de quien desea ser innovador. Porque esa persona pone en entredicho la mecánica tradicional y escasamente crítica de la evaluación. Quien se hace preguntas,

quien desea comprender con profundidad lo que hace y sus consecuencias, quien se esfuerza por introducir cambios que exigen esfuerzos interpela automáticamente a quien no quiere hacer nada. Por eso lo devora. Al destruirlo destruye también la causa que defiende.

•Condiciones favorables para llevar a la práctica los cambios: tiempo, número de alumnos, leyes coherentes con la práctica educativa enriquecedora. Las contradicciones entre las proclamas legales y las exigencias prácticas son a veces clamorosas. Se dice, por ejemplo, que son importantes todas las parcelas del proyecto educativo, todos los ámbitos del aprendizaje, pero en algunas evaluaciones externas organizadas por los mismos responsables que impulsan la ley, sólo se evalúa el rendimiento en matemáticas y lengua.

Me sorprende sobremanera la facilidad con que se repiten los errores habiendo sido víctima de ellos. Hijos que han sufrido incomprensión se convierten en padres que no hacen esfuerzo alguno para comprender a sus hijos. Pacientes que han sido maltratados por la insensibilidad de los médicos y que luego se convierten en médicos insensibles. Alumnos que han sido objeto de evaluaciones rígidas, autoritarias, irracionales y que luego se convierten en profesores que practican una evaluación irracionalmente autoritaria. ¿Cómo es posible que en tan corto tiempo se haya olvidado todo lo que se ha vivido?

He pedido a mis aproximadamente cien alumnos y alumnas que escriban sobre sus experiencias en evaluación. La pregunta que formulé fue exactamente la siguiente: “¿Qué es lo más significativo que te ha pasado cuando te han evaluado en el sistema educativo?”.

Obsérvese que la pregunta no está centrada en las dimensiones negativas de la evaluación. No se ha preguntado, por ejemplo: “¿Qué problemas has tenido en la evaluación que te han hecho en tu proceso de aprendizaje escolar?”. Digo esto porque muchas de las respuestas, como luego veremos, tienen un contenido claramente negativo o problematizador. También puede suceder que la realidad, en sí misma, haya tenido muchos componentes positivos, pero la habitual tendencia al hacer el análisis experiencial es que tenga un tono negativo. Es decir que estemos más habituados a ver lo negro que lo blanco. En alguna ocasión he

realizado la siguiente experiencia en la clase. He dibujado un punto negro en el centro de un folio completamente blanco. Al presentarlo y preguntar ¿qué hay aquí?, indefectiblemente he recibido contestaciones de este tipo: “una mancha”, “un punto negro”, “un agujero.”, “un borrón”... ¿Por qué no han visto la parte blanca de la hoja, mucho más grande que el punto?

Características comunes a los relatos

Existen denominadores comunes al proceso de evaluación que describen los alumnos, es decir, dimensiones que están presentes en todos o casi todos los relatos que hacen.

DIMENSIÓN NEGATIVA

Una de ellas es que la mayoría de los relatos tienen un componente negativo, doloroso, amargo. ¿Por qué? ¿Es que hay más dimensiones negativas en la evaluación? ¿Es que se hipertrofian los errores y las limitaciones? ¿Es que la forma de vivir la experiencia se sustenta en la vivencia selectiva de los fenómenos negativos? ¿Existe una tendencia en la consideración de la experiencia vital que hace resaltar los aspectos negativos de la realidad?

Abrirse a la crítica y hacer autocrítica es el camino para comprender y mejorar las prácticas de evaluación. No se debe confundir la pereza de pensamiento con las firmes convicciones. En el siguiente testimonio se mezclan la jerarquía abusiva, la etiquetación negativa y las amenazas cargadas de un humor de discutible cuño:

“En las clases nos tenía atemorizados, preguntaba uno por uno cómo seguir una demostración... A quienes no lo supieran los encasillaba de torpes, les decía que hay que estudiar más y repetía frecuentemente: Os voy a poner un cero como la boina de un vasco”.

PRESENCIA DE SENTIMIENTOS

Muchos de los relatos están teñidos se sentimientos. Este es un fenómeno en el que me quiero detener porque muchas veces se piensa que la evaluación es un fenómeno meramente técnico. No es así. Tanto los profesores como los alumnos viven determinados sentimientos ante la evaluación (Santos Guerra, 2006). Sentimientos que condicionan la acción presente y futura. Sentimientos que marcan la vida escolar y la vida en general de los evaluadores y de los evaluados. Dice un alumno, refiriéndose a los sentimientos que le provoca la realización de exámenes y el conocimiento de las calificaciones, aunque sea a través de su exposición en un tablón:

"A mí personalmente me causa un miedo terrible el tener que ir a ver una nota cuando la ponen en el tablón, o por ejemplo el tenerme que jugar la nota de una asignatura en un examen final en el cual no se valora con justicia mis conocimientos y todo lo que yo he podido aprender o asimilar y no puedo plasmar en un folio en un tiempo determinado'.

HEGEMONÍA DEL EXAMEN

Existe casi unanimidad en el reconocimiento del examen cómo principal, casi único, instrumento de evaluación. El examen escrito, sobre el que tantas cosas se han dicho (Álvarez, 2001).

"Con respecto a mi experiencia en cuanto a evaluación he de decir que han destacado los exámenes y, entre todos, los exámenes escritos... Nunca he sido evaluada de otra manera... El aspecto negativo que conlleva este tipo de evaluación engloba varios aspectos:

—En primer lugar, pasas unos días estudiando a tope algo que, en ocasiones, o no te gusta o no entiendes.

—En segundo lugar, pasas unos momentos de infinita tensión, nervios, antes de empezar a examinarte. Algo que no debería ser así y que sin embargo sucede, provocando un enorme miedo.

—En tercer lugar, cuando acabas, a los pocos minutos, olvidas todo o casi todo”.

Cuando se exigen trabajos, ejercicios y otras tareas supuestamente complementarias de evaluación, lo cierto es que el examen las eclipsa todas. Todo lo demás es accidental, lo importante, lo único importante, es el examen. Dice una alumna:

“Cuando mandan muchos trabajos, que te inflas a trabajar, y luego te hacen examen y suspendes, pues la nota final es suspenso, sin mirar los trabajos que has hecho”.

La hora de la verdad, pues, es la del examen. Lo demás son entretenimientos baldíos para la calificación. Son exigencias desconectadas de la valoración del aprendizaje. Lo ejemplifica la informante anterior con un caso concreto:

“La experiencia tuvo lugar con alumnos de once años. El día del examen teníamos que entregar un archivador con recortes de periódicos comentados. Si no lo entregábamos nos suspendía, pero si suspendíamos el examen y entregábamos el archivador no nos aprobaba aunque fuese por unas décimas”.

JERARQUIZACIÓN DEL PROCESO

El profesor es quien “corta el bacalao” en el proceso de evaluación. Pocas experiencias de participación hemos encontrado. El carácter descendente de la evaluación, el componente jerárquico, no sólo afecta al hecho de ser evaluados. Se evalúa fundamentalmente a los alumnos (Santos Guerra, 1993). En la medida que se asciende en el escalafón se alejan las personas de la amenaza de la evaluación. Los profesores pueden ser evaluados, incluso los Directores (por cierto, con menos repercusiones que las de los alumnos cuando son evaluados), pero ya no se sube más en la escala. De arriba hacia abajo aumenta la evaluación como un peso, de abajo hacia arriba suben los sueldos como la espuma.

Afecta también al modo de realizar la evaluación. Es el profesor el que decide, el que fija criterios, exigencias, contenidos y formas de hacer la evaluación.

“Lo que me ha aportado mi experiencia como persona evaluada es que es el profesor el que siempre realiza la evaluación, no teniendo en cuenta para nada la opinión o posible aportación que puedan realizar los alumnos en ésta, aún siendo ellos el centro de la misma”.

Un alumno dice de forma lapidaria:

“He aprendido que ellos siempre tienen razón... Se sienten superiores a ti y cuando suspendemos, no saben que ellos han podido tener parte de culpa”.

HOMOGENEIZACIÓN DEL PROCESO

Casi todos los alumnos hacen referencia, de una u otra forma, al carácter homogeneizador que tiene la evaluación (en todos los niveles y asignaturas). Pocas veces se hace referencia a la contextualización o a la atención a la diversidad del alumnado. Cuando esta alumna contesta a la pregunta sobre lo que ha sido más significativo para ella en las evaluaciones de las que ha sido

objeto, dice:

“Sin duda, el hecho de que en la totalidad de las evaluaciones que he tenido y sentido no se haya considerado el sujeto en sus circunstancias, en este caso, mis posibilidades, mis ilusiones sobre lo que realicé y sobre lo que aprendí. Ya está, en un pis pas, incluso a veces con cara somnolienta y desinteresa, el profesor evaluaba lo que él llamaba “proceso” pero que al final, como siempre, era un examen”.

Dice otro informante, al respecto, que no se tiene en cuenta la diversidad del alumnado al hacer la evaluación y que ese planteamiento contradice la realidad ya que no todos somos iguales.

“Se evalúa en igualdad de condiciones, sin adaptarse a aquellas que no tengan igualdad en cuanto a los demás. Es decir, evaluar como si fuéramos iguales, sin tener en cuenta las características que rodean a cada persona. Se establece un mismo nivel para todos aún sabiendo que no todos somos iguales ni tenemos las mismas condiciones”.

Errores más importantes

Muchos informantes hablan, a veces con dolor, a veces con rabia, sobre las experiencias que han vivido en el proceso evaluador. Apenas sí existen diferencias en la percepción que tienen de la evaluación recibida en los diversos niveles del sistema educativo.

NEGACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

Los alumnos que cuentan su experiencia, futuros maestros, conocen ya cuáles son las exigencias teóricas de la evaluación. Pero ven negados en la práctica la mayoría de los postulados que exigiría una evaluación educativa (si es "educativa" es porque se centra en la educación, pero también porque educa a quienes la hacen y la reciben). Se habla en la teoría de evaluación continua, de evaluación cualitativa, de evaluación contextualizada, de evaluación formativa, pero...

"He de decir también que, por regla general, no se suele evaluar a los alumnos teniendo en cuenta el trabajo realizado diariamente. Así pues, alumnos que nunca van a clase pueden obtener una calificación mucho más alta que otros que se han esforzado a lo largo de todo el curso".

PROFECÍAS DE AUTOCUMPLIMIENTO

La evaluación encierra importantes fenómenos psicológicos. Uno de los que tienen mayor repercusión en los alumnos son las profecías de autocumplimiento que hacen los profesores, a todo el grupo, a un grupo pequeño o a personas

concretas de los mismos.

Como se sabe, la profecía de un suceso suele dar lugar al suceso de la profecía. Decir a los alumnos que no sirven para estudiar, que son torpes, que nunca llegarán a aprobar, que no tienen capacidad para aprender, que son incapaces de asimilar el conocimiento, que por mucho que se esfuercen no van a llegar a tener éxito... da como resultado el que los hechos confirmen el anuncio. De ahí la importancia que tiene el evitar esas profecías negativas y el invertir el contenido de las mismas, alentando a los alumnos a conseguir el éxito.

"Carolina, tienes mucha fuerza de voluntad, pero..., esto no es lo tuyo".

ENFOQUE AUTORITARIO

No aparecen experiencias de participación de los alumnos y alumnas en el proceso de evaluación. Participan sencillamente haciendo los exámenes cuándo, cómo, dónde decide el profesor. Los alumnos no participan ni en la fijación de criterios, ni en la aplicación de los criterios, ni en la discusión de la aplicación de los criterios.

Aunque muchos manifiestan no estar de acuerdo con la evaluación y sus resultados pocos han acudido al profesor para discutir o negociar los resultados. Por importante que este hecho sea (Santos Guerra, 2003) consideran que es peligroso dialogar sobre la calificación porque suele tener resultados perjudiciales.

INCONGRUENCIAS EN EL DESARROLLO DEL PROCESO

Las incongruencias pueden ser de muy diverso tipo (Santos Guerra, 2001). Entre lo que dice el profesor y lo que luego hace, entre los principios que se enuncian

en los manuales sobre la evaluación y lo que sucede en la práctica, entre lo que hacen unos profesores y otros dentro del mismo curso o del mismo Centro...

“El año pasado en una asignatura de Pedagogía donde se hacía muchísimo hincapié en la importancia del aprendizaje significativo respecto del memorístico, llegado el momento de la evaluación me presenté al examen correspondiente habiéndome estudiado todo el temario y, a la vez, comprendiéndolo y claro está, cada pregunta del examen yo la contestaba con mis palabras. Eran contestaciones correctas, pero suspendí el examen.

Más tarde, en la recuperación, estudié de nuevo el temario, pero esta vez de forma memorística, soltando como loro todas y cada una de las palabras que venían en los apuntes. Y esta vez sí que aprobé”.

No resulta congruente que un examen de filosofía se suspenda por no acentuar dos palabras.

“En un examen tenía sobresaliente pero el profesor me cateó porque no había puesto tilde en etimológicamente y filosóficamente. Así que tuve que entregar cada palabra copiada 50 veces”.

SIMPLIFICACIONES ALARMANTES

Un elemento de simplificación se nos muestra a través del lenguaje ya que, en casi todos los relatos, se identifica el proceso de evaluación con el de la simple calificación. No suele plantearse la evaluación de la experiencia, la evaluación de la institución en la que se realiza, la evaluación del proceso...

Teniendo en cuenta la enorme complejidad de la evaluación, llama poderosamente la atención la simplificación abusiva que suele acompañar su práctica. La complejidad se encuentra en: la selección de contenidos que se tienen que evaluar, la forma de hacer la comprobación del aprendizaje, la fijación de criterios, la aplicación de criterios, la discusión de la aplicación, el establecimiento de mínimos, la atribución causal.

"Un profesor nos decía que las pruebas objetivas eran científicas, que la puntuación no era discutible, que permitía saber de forma clara quién sabía y quién no".

"Teníamos una profesora que decía que tenía que haber un 25% de suspensos, un 50 % de aprobados y un 25% de notables y sobresalientes. Las notas tenían que ajustarse a ese patrón".

COMPARACIONES ABUSIVAS

Las comparaciones entre estudiantes, entre sus calificaciones, entre sus resultados suelen estar presentes, con efectos nocivos para una de las partes, la que se refiere al extremo negativo de la comparación.

"Tanto en el Colegio como en el Instituto siempre en las clases se sufría las comparaciones entre exámenes".

"Recuerdo que cuando éramos pequeños el profesor nos colocaba de uno en uno de esta manera: el primero era el más listo y detrás de él estaban situados de más listos a más torpes. Cada viernes hacíamos exámenes. Según las notas, se volvían a colocar de más listos a más torpes. Yo me sentía fatal porque casi siempre estaba en el penúltimo sitio".

ARBITRARIEDADES DIVERSAS

Es curioso observar cómo, por muy rigurosos que pretendamos ser los profesores al hacer la evaluación (tenemos criterios minuciosos, aplicamos esos criterios con pretendida objetividad, mantenemos la aplicación de forma severa cuando hay reclamaciones...) algunos alumnos tienen la sensación de que la calificación es una asunto de “suerte”:

“Tras haber sido evaluada en numerosas ocasiones he podido comprobar que en las evaluaciones, la nota que se obtenga en un examen depende en gran medida de la suerte, ya que dependiendo del estado de ánimo del profesor, de cómo sea el resto de los exámenes y de otros muchos aspectos obtendrás una calificación u otra”.

Una de las quejas que frecuentemente plantean los alumnos es que los contenidos propuestos para estudio tienen poco que ver con lo que luego se plantea en el examen. Existe entonces una especie de trampa que consiste en exigir el estudio de un cuerpo de contenidos y enfrentarse al desconcierto de que el evaluador te pregunte por otras cosas diferentes a las que te mandó estudiar.

“En una asignatura lo pasé fatal, pues se puede decir que estudié mucho para nada, pues el examen no tenía que ver con el contenido”.

Los alumnos ponen ejemplos de arbitrariedad muy claros. El criterio que aplica el profesor no sólo no se comparte con el alumno sino que tampoco se da a conocer. Es decir, que muchas pruebas de evaluación se realizan sin conocer qué criterios van a presidir su corrección. Una vez realizada, es infrecuente que se explique cuáles han sido esas formas de aplicación del criterio. Y, si hay discrepancia entre la forma de ver las cosas del profesor y el alumno, prevalece siempre la opinión del profesor.

“Después de realizar un examen y de haberlo aprobado con buena nota, exactamente un notable, ésta me bajó a un aprobado porque durante la revisión de la libreta tenía un ejercicio sin corregir de todos los que había en el cuaderno (que eran muchos)”.

TRAMPAS TENDIDAS

Algunos alumnos piensan que se les tienden trampas insidiosas para realizar la evaluación. Pedir una cosa y luego olvidarse de que se ha pedido, exigir el dominio de unos conocimientos y preguntar por otros, plantear unas demandas y tener en cuenta otras diferentes o contrarias.

“El profesorado dice que no importa que contestemos con nuestras palabras. Es decir, que no hace falta decirlo tal y como viene en el libro o como ellos lo dicen, pero después, si no lo contestas así, te dicen que no está bien estructurado”.

Una de las trampas más llamativas y más frecuentes es la relacionada con el comportamiento y las calificaciones. Este hecho se presenta en el ámbito macro del sistema y en la práctica concreta de cada aula. Se insiste en las leyes en que es muy importante la actitud, el comportamiento, los valores. Pero, realmente, lo único que importa es la calificación que procede de la evaluación del rendimiento en determinados saberes. Lo dice muy claramente esta alumna:

“Nos han inculcado desde siempre la importancia del comportamiento como elemento influyente en nuestra nota y, a la hora de la verdad, sólo se ha prestado atención al número marcado”.

VENGANZAS MEZQUINAS

No cabe la menor duda de que el ejercicio de la evaluación encierra un poder que ejerce el profesorado sobre los alumnos/as. Lo suele ejercer omnímodamente porque decide cuál es el modo de evaluar (tipos de pruebas, fechas, horarios, criterios...). ¿Tiene el alumno libertad para formular una crítica, para llevar la contraria, para expresar sus opiniones opuestas a las del profesor sin correr el riesgo de recibir represalias? Cuando ha sido objeto de ellas alguna suele cuidarse de tomar una postura que lleve consigo la asunción de riesgos.

"La primera vez que suspendí un examen fue en la Facultad, en primero. Qué casualidad. Discutí en la clase porque la profesora era un excelente papagayo dando apuntes y le dije que si podía cambiar de método. Fue la única asignatura que suspendí y cuando fui a ver el examen tenía un 4.90. En septiembre era la única asignatura que tenía, pero no estudié y aprobé. Tengo claro que aprobé en junio".

Un informante dice que no piensa reclamar una calificación porque tiene miedo a la represalia que, según es la profesora, no duda que llevará a cabo.

"No reclamo por el temor que le tengo a la profesora y, además, por la represalia, puesto que la tengo en otra asignatura".

FAVORITISMO EN LAS CALIFICACIONES

Los alumnos suelen ser extremadamente sensibles a las actuaciones parciales de

los profesores. El favoritismo es un mecanismo que accionan, a juicio de los alumnos, causas muy diversas: la presencia de los padres en la escuela, la condición social de los padres, la simpatía de los alumnos, el "peloteo" que éstos realizan...

"Pienso que los profesores se guiaban por las personas. No era lo mismo una persona cuyos padres estaban inmersos en el Colegio que otras con menos recursos".

"En general, la evaluación se rige más por cómo eres, por la capacidad, incluso por el peloteo que tengas con el profesor".

Las pruebas objetivas que utilizan algunos profesores y que tienen, por cierto, un nombre tan engañoso (si fueran realmente objetivas no habría resultados muy diferentes dependiendo de quién las construya, aplique y corrija) dejan al evaluador la idea de que los resultados son indiscutibles. Se parte del presupuesto de que ésa es la única forma de saber lo que se ha aprendido y ésa la única forma de corregir. Está muy claro, sin embargo, que la prueba objetiva nada dice de las capacidades de argumentación, estructuración, comprensión, creación, asimilación y crítica del evaluado.

"Tras hacer un examen, que era tipo test (los alumnos suelen llamar tipo test a las pruebas objetivas) y en el que había que tener un total de 30 ítems acertados de los 50 que componían la prueba, este profesor suspendió a toda la clase, unas 120 personas, menos a 5 ó 6 compañeros que le caían bien".

Dice otro alumno:

“El “enchufe” es crucial en la evaluación sobre todo en casos como “los padres conocen al profesor”, “es el hijo del médico...”.

El mismo alumno añade, insistiendo en este aspecto:

“El que hace la pelota aprueba seguro”.

El favoritismo puede manifestarse hacia un alumno o hacia un grupo más o menos grande:

“Cuando estaba terminando la primaria, uno de mis profesores tenía un grupo predilecto y al resto de los alumnos nos trataba con un poco de desprecio”

EL PODER DEL ETIQUETADO

Poner etiquetas es una práctica frecuente en la escuela. “Buen alumno”, “mal alumno”, “alumno brillante”, “alumno desmotivado”, “alumno torpe”... Las etiquetas tienen mucho que ver con las profecías de autocumpliento de las que hemos hablado anteriormente.

“He vivido muy negativamente el hecho de no contestarte a una duda en el examen por el hecho de no ser de las buenas”.

PROCESOS ATRIBUTIVOS GRATUITOS

La evaluación tiene, entre otros, dos componentes muy distintos. Uno de comprobación, que responde a esta pregunta: ¿han aprendido lo que nos habíamos propuesto enseñar? Otro de carácter atributivo que responde a la siguiente pregunta: ¿Por qué no lo han aprendido? (Santos Guerra, 1998). Las explicaciones al fracaso de los alumnos suelen plantearse de manera unidireccional. Por culpa de los alumnos: son vagos, torpes, están mal preparados, están desmotivados, mal influenciados, poco ayudados por la familia...

"Lo que más me duele fue aguantar a un profesor que atribuía el alto porcentaje de suspensos de sus alumnos a lo malos que éramos sus alumnos, y no a él como profesor y a su mala práctica educativa".

Sentimientos más frecuentes

No se suele tener en cuenta la dimensión emocional que conlleva la práctica educativa institucional, ni la de los alumnos ni la de los docentes, ni la de los padres y madres. Unos son considerados por el sistema como “máquinas de enseñar” y otros como “máquinas de aprender” Y las máquinas no sufren, ni se alegran, ni se angustian.

“Recuerdo de siempre la evaluación como algo terrible, ya que me causaba y me causa muchos nervios, ansiedad y estrés”.

Veamos algunos de los sentimientos más presentes en la vivencia de la evaluación por parte de los alumnos. Sería interesante saber qué es lo que les sucede en este ámbito a los profesores.

DESCONCIERTO

Uno de los sentimientos más frecuentes es el desconcierto. Cada profesor tiene sus criterios que le parecen muy lógicos y justos. El problema está en que los alumnos contrastan los criterios de unos y de otros y las experiencias que tienen con unos y con otros. El efecto del contraste es el desconcierto.

“Al recoger los resultados de varias asignaturas he podido comprobar que una asignatura de la que no tenía ni idea ni había aprendido nada la tenía aprobada y, sin embargo, otra en la que había aprendido mucho la tenía suspensa”.

SENTIMIENTO DE INJUSTICIA

Es frecuente que tengan arraigado el sentimiento de injusticia. Piensan que una forma de evaluar impersonal, homogeneizadora, presionante, rígida, memorística, provoca situaciones injustas.

"Al igual que todos mis compañeros he recibido calificaciones injustas en las que me esperaba una buena nota y me suspendieron".

La sorpresa es enorme. Parece que están participando en un sorteo de lotería. Frecuentemente no toca, pero cuando toca sientes una gran alegría. La calificación no es el fruto de la justicia, sino de un azar afortunado.

"En septiembre abandoné dos asignaturas para prepararme una mejor, e incluso sacar una buena nota. Y tras salir contentísima del examen me encontré días más tarde con un suspenso. Y en febrero, cansada y aburrida, no me apetecía presentarme, pero al final estudié dos días y saqué notable".

MIEDO PARALIZANTE

El miedo aparece entre los testimonios como un sentimiento que nace más de la forma de ser del profesor que del hecho mismo de la evaluación.

"Recuerdo sobre todo un aspecto negativo de la evaluación. La profesora explicaba, mandaba hacer los ejercicios diariamente y el día que se le cruzaban los cables sacaba sus bolígrafos (por cierto, aún recuerdo cómo eran) y nos

poníamos a temblar. Preguntaba de lo que había explicado durante varios días. Lo que quiero decir con esto es que aunque estudiaras, la cara que ponía, las voces que daba a uno y a otro, te hacía sentirte como una mierda...”.

SENTIMIENTO DE RIDÍCULO

La autoridad que tiene el profesor en el aula hace que los alumnos, sobre todo en edades tempranas, reciban la influencia de sus apreciaciones con mucho énfasis emocional. Es el caso de esta alumna que cuenta, entre otras, la siguiente experiencia, con esta apostilla final “estas experiencias me han marcado bastante”.

“Un día hicimos un examen y yo lo suspendí con un 2, él me llamó a su mesa y me avergonzó delante de los demás, me peleó porque estaba acostumbrado a que sacara muy buena nota”.

Una alumna hace referencia al hecho de recibir comentarios negativos en público debiendo, además, dar las gracias por ello.

“Usted no tiene ni idea, señorita”, delante de una clase de 30 alumnos, encima de una tarima, sola y... encima tener que decir: muchas gracias, profesor”.

Consecuencias más importantes

Se suele pensar poco en los efectos secundarios que tiene el modo de relacionarse y de actuar en las aulas y en las escuelas. Se buscan unos determinados objetivos y la evaluación suele consistir en la comprobación de su logro. No se suele hacer hincapié en los efectos que tiene esa forma de actuar.

Y, a veces, los efectos secundarios son más potentes que los pretendidos. Si conseguimos que los alumnos aprendan algunas nociones de física, de matemáticas, de literatura o de inglés, pero acaban odiando el aprendizaje, el problema ocasionado tendrá más envergadura que la escasez de conocimientos adquiridos. Si logran aprender algunos conceptos sobre las disciplinas que integran el curriculum pero acaban atrofiando su capacidad de pensar, de opinar, de discrepar, de inventar o de proponer, habremos conseguido un efecto deplorable, independientemente de que hayan aprendido mucho.

No podemos olvidar los efectos que tiene el curriculum oculto, que actúa de forma persistente, subrepticia y omnímoda sobre profesores y escolares. Los alumnos acaban aprendiendo, aunque no se pretenda enseñar, que sólo es importante el conocimiento del que van a ser evaluados, que sólo es importante estudiar cuando se lo van a preguntar, que no se puede discrepar del pensamiento hegemónico exigido para tener éxito en las evaluaciones...

¿Qué efectos tiene la evaluación que realizamos en las aulas? ¿Qué consecuencias tiene la forma de evaluación que practicamos los profesores? Algunos informantes hacen referencia a las repercusiones que ha tenido la evaluación de la que han sido objeto.

DESALIENTO ANTE EL FRACASO

Una de esas repercusiones es el desaliento, la desmotivación y el desinterés, incluso por asignaturas que inicialmente les gustaban.

“Algo que me marcó bastante en el Instituto eran los exámenes de Inglés, para los cuales yo me inflaba de estudiar, ponía todo mi empeño y nunca encontraba satisfacción en la evaluación. No me daban ganas de seguir interesándome por esa asignatura a pesar de que me gustaba mucho”.

Produce un efecto desmoralizador la actitud negativa de profesores para ayudar al alumno en sus dificultades de aprendizaje. El desinterés, la insensibilidad, la explícita negativa a echar una mano, resultan demoledoras.

“Una vez pedí ayuda a un profesor para su asignatura Me dijo que tendría que dejarla y elegir otra. Pero el problema es que esa asignatura era obligatoria”.

Después de una excelente trayectoria en un centro una alumna cambia para continuar sus estudios y el desastre es total. Suspende casi todas las asignaturas.

“Me hundieron. Desde ese año no tengo miedo, tengo pánico a los exámenes. Tomé una decisión: cambiarme de Instituto, repetí curso, saqué de nuevo sobresalientes...”.

OLVIDO DE LO APRENDIDO

Una de las consecuencias que se plantean en los textos que han elaborado los alumnos es la del olvido de todo lo que han estudiado para la realización de un examen, especialmente cuando ha sido aprendido de forma memorística. Es curioso observar en el siguiente relato que el informante habla de aprendizaje cuando el conocimiento permanece incorporado a la persona que aprende. Piensa

que no se ha aprendido verdaderamente aquello que inmediatamente se olvida.

“Para mí, lo más significativo ha sido que la mayoría de las veces (por no decir siempre) no he aprendido nada de lo que me he evaluado. Es decir, lo que he estudiado (memorizado) para la evaluación después lo he olvidado”.

ABANDONO DE LOS ESTUDIOS

El abandono de los estudios es una de las consecuencias graves que tiene un modo de realizar la evaluación despersonalizado o, digámoslo así, demasiado exigente.

Hay personas que acaban asimilando los planteamientos negativos del evaluador y hacen suyas las descalificaciones. Cuando alguien dice “tú no vales”, se presentan grandes dificultades para obtener el éxito. Pero cuando lo asume y acaba diciendo “yo no valgo”, no hay solución. No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

“A mí me dejó una clara visión de injusticia, a parte de desmoralizarme e incluso abandonar los estudios por un tiempo debido a un equivocado etiquetaje. Además, incluso me llegaron a ridiculizar delante de todos mis compañeros”

ESTRÉS E INQUIETUD

Cuando todo se juega a una carta, cuando todo depende de un examen, es más fácil que surja un estado de ansiedad que surte el efecto contrario al que se necesita para poder hacer una prueba en buenas condiciones.

“He vivido dimensiones negativas de la evaluación como el estrés, la inquietud, al ansiedad, la competitividad y el anhelo injusto por destacar”.

DESTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO

Mediante la reiterada atribución de etiquetas hecha por quien tiene poder, los alumnos van adquiriendo la idea de que no tienen capacidad, de que no sirven, de que no valen para estudiar, de que no son capaces. La institución y los profesionales que debían estimular el autoconcepto y ayudar a crecer, utilizan su fuerza para aplastar y desmoralizar.

“Hacerme sentir torpe, mala estudiante, sin esperanzas en mundo estudiantil, debido a que todo lo que presentaba (reflexiones, redacciones, comentarios de texto...) estaba mal, es decir, nunca daba en el clavo y, por supuesto, en los exámenes obtenía suspenso ya que de mi nivel no podía esperarse algo más”.

Cerrando la puerta

Planteaba al comienzo algunas exigencias del aprendizaje sobre la propia experiencia. Después de escribir estas páginas quiero plantearme con el lector otra pregunta que, de tener una respuesta negativa, haría infructuoso este capítulo. ¿Se puede aprender en cabeza ajena? Mi respuesta es afirmativa, pero también con algunas condiciones o exigencias.

Hacerse preguntas sobre la práctica de manera que podamos buscar y encontrar respuestas de mejora. Vivir humildemente la práctica haciendo autocrítica y entendiendo las experiencias ajenas como una interpelación crítica de ayuda. Mantener una disposición afectiva hacia la práctica profesional y hacia las personas.

Y, finalmente, activar la actitud optimista sobre la posibilidad de la mejora de la actividad profesional de la evaluación.

Lo que está escrito en la piel puede ser leído porque expresa ideas de manera más fuerte y más clara que lo que está escrito en el papel. Sólo aprende el que quiere. El verbo aprender, como el verbo amar, no se pueden conjugar en imperativo. Lo que está escrito en la piel de los otros también puede enseñar a quienes leen desde fuera si tienen la capacidad de empatía necesaria y la voluntad decidida de ser mejores.

10. Evaluar es comprender

De la concepción técnica a la dimensión crítica

La evaluación, no sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa. Puede haber en ese hecho un componente irracional, como el que impulsa algunas modas y muchos intereses de diverso tipo que se promueven de forma más o menos explícita. Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

La concepción predominante sobre la evaluación afecta no sólo a la que se realiza en las aulas con los alumnos y alumnas sino a los Centros escolares. La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición.

No es que existan dos paradigmas únicos, radicalmente opuestos, sin zonas intermedias en que se entremezclen las concepciones y los enfoques divergentes. La educación (e incluso la enseñanza) está transida de complejidad. No es acertado simplificar un proceso tan complicado como la adquisición de aprendizajes o el desarrollo personal.

¿A qué llamamos éxito y fracaso escolar? Si los grandes triunfadores del sistema no son capaces de que desciendan significativamente en la sociedad las grandes lacras de la desigualdad, la injusticia, la opresión, etc., ¿por qué hablamos de éxito del sistema? Hay, pues, una dimensión colectiva y social de la evaluación educativa que, en definitiva, se pregunta por las consecuencias de la educación en la mejora de la sociedad. ¿Qué hacen los que triunfan con el conocimiento adquirido? ¿Para qué sirve haber alcanzado el éxito?

La finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad (Trend, 1995). La evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en la

criba que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva, lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias. ¿Cómo va a obtener unos resultados similares en unas pruebas de inglés un alumno que tiene en su casa ayudas suplementarias, profesores particulares, materiales especializados y, sobre todo, un clima favorable y otro que no dispone de ayuda alguna y que, por el contrario, vive en un ambiente culturalmente depauperado?

Siendo el ritmo escolar muy intenso, no puede seguirse en el tiempo escolar. Por eso es necesario, como dice Bernstein (1990), un segundo lugar de trabajo en la familia. ¿Qué sucede con los que no lo tienen? ¿No es cierto que vuelven a estar castigados y discriminados?

“A pesar de su indiscutible interés, la gratuidad de los estudios, si en cierta medida favorece la escolarización de niños de bajo nivel económico, es insuficiente para igualar el peso financiero de la educación entre los diferentes grupos sociales; puesto que la educación, salvo raras excepciones, nunca es totalmente gratuita, en general el “lucro cesante” de los alumnos queda a cargo de las familias, lo que imposibilita una verdadera democratización de la enseñanza” (Hallack, 1977).

Por otra parte, la forma de practicar la evaluación descansa frecuentemente en utensilios lingüísticos. ¿Cómo van a dominarlos de la misma forma quienes tienen en la casa un enorme pobreza en los medios de expresión?

Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes, ya que a través de los resultados de la misma los estudiantes van configurando su autoconcepto. Uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes y esforzados.

Los estudiantes tratan de acomodarse a las exigencias de la evaluación. Si el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en las pruebas.

Está forzada la división dicotómica porque la medición puede conducir a la comprensión y porque ésta puede basarse en la medición. El carácter maniqueo de esta dicotomía ha de entenderse desde una perspectiva metodológica, es decir como una simple estrategia para la comprensión a través del contraste. Me refiero al predominio de unos componentes sobre otros, al modelo del que se derivan las pautas de comportamiento. Es una clasificación discutible, pero que puede iluminar un debate siempre necesario.

Estas dos dimensiones pueden aplicarse tanto a la evaluación de los alumnos y alumnas como a la de los Centros escolares. la filosofía que las genera, las mantiene y las utiliza es la misma.

La evaluación como medición. Dimensión tecnológica/positivista

La evaluación no es un fenómeno meramente técnico, alejado de dimensiones políticas. Esa es la trampa que se tiende a quienes ingenuamente creen que las cosas son como son y que, en esencia, no se pueden cambiar. La evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación.

"La escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del Estado" (Álvarez Méndez, 1995).

El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica, los interpreta, les atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio.

"El discurso político sobre la educación (y en él va incluida la evaluación) transforma lo que debe ser prioritariamente una cuestión moral en un rompecabezas técnico hasta hacerlo administrativamente viable" (Álvarez Méndez, 1995).

Las exigencias de la Reforma (nacidas de la inquietud del legislador más que de la preocupación de los profesionales) han despertado preguntas y avivado preocupaciones de carácter técnico: ¿Con cuántas asignaturas suspensas se promociona?, ¿cómo se hacen los informes?, ¿cómo se promedia la evaluación de conocimientos con la evaluación de actitudes y procedimientos?, etc. Pero no ha despertado interrogantes sobre cuestiones esenciales de la evaluación, sobre su dimensión ideológica, política y ética. Por ejemplo: ¿A quién beneficia una forma de entender la evaluación?, ¿qué intereses promueve?, ¿a qué modelo

educativo y a qué tipo de sociedad responde?, etc.

La evaluación no sólo incorpora procesos de medición y decuantificación sino explicaciones causales sobre las mismas. He asistido a numerosas sesiones de evaluación en las que los profesores atribuyen el fracaso a causas exclusivamente centradas en los alumnos: son torpes, son vagos, están mal preparados, etc.

Cuando se atribuyen todas las explicaciones del fracaso a factores ajenos, ¿cómo se va a mejorar la práctica profesional, el contexto organizativo, la organización de los contenidos, la metodología de enseñanza, el modo de evaluación...? Son los alumnos quienes han de modificar sus comportamientos o redoblar su esfuerzo, son los padres y las madres quienes tienen que ayudar más y mejor a sus hijos e hijas, etc.

En una sociedad meritocrática es lógico que exista un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta los resultados y las calificaciones.

Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social.

Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de las mismas. (El assessment institucional consiste precisamente en la medición de resultados a través de pruebas, en el establecimiento de clasificaciones y en la recompensa a quienes mejores puestos alcanzan). Entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores del éxito.

La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos.

Desde esta concepción de la evaluación se acentúan algunas funciones. No es que desaparezcan otras, pero cobran especial relevancia las que siguen:

•Control : La evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.

•Selección: A través de la evaluación el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas. De hecho, no existe una clara relación entre éxito académico y éxito laboral o social.

•Comprobación: La evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. Como la evaluación se realiza siguiendo los objetivos propuestos, la superación de las pruebas sirve de garantía social.

•Clasificación: Como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes) los resultados permiten clasificar a los estudiantes.

•Acreditación: La superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación académica y social. Esa acreditación tiene también una escala; de hecho se utiliza en concursos y oposiciones. La media de las calificaciones es un indicador relevante.

•Jerarquización : La evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y a discutirlas con los alumnos y alumnas.

•Etiología : Este modelo se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o del fracaso. Los niveles siguientes del sistema educativo condicionan también la evaluación de los inferiores. De hecho, se van endureciendo las dimensiones cuantitativas a medida que se avanza en el sistema.

Otra causa de la implantación de este modelo es su mayor simplicidad. La cuantificación libera de preguntas profundas ya que todo parece explicable. A esto se añade que los profesores tienen una justificación más contundente cuando se producen reclamaciones y reivindicaciones si han aplicado fórmulas matemáticas para la corrección de pruebas objetivas.

Consecuencias

En otro lugar (Santos Guerra, 1996) he analizado las características culturales que genera una determinada forma de realizar la evaluación en las escuelas. He aquí algunas de ellas:

•Cultura del individualismo : La hora de la verdad en la enseñanza es la hora de los exámenes y de los resultados. Cuando se suspende se ha perdido el curso independientemente de lo que se haya aprendido. Aunque se insista en la importancia del trabajo cooperativo, la evaluación tiene siempre un carácter rabiosamente individual.

•Cultura de la competitividad: Los compañeros tienden a ser vistos como rivales, ya que se han convertido en competidores. El hecho de que no todos puedan conseguir becas, puestos de trabajo, distinciones, etc. hace que se establezca un clima de competitividad que no siempre respeta las reglas morales de juego.

•Cultura de la cuantificación: Los informes finales son cuantitativos y se encierran en un número o en una palabra que responde a una escala nominal. Aunque se hable de evaluación cualitativa, lo cierto es que al final del proceso evaluador tiene que aparecer la calificación en términos de suspenso, aprobado, notable, sobresaliente.

•Cultura de la simplificación: Este planteamiento cuantificador que se centra en los resultados, evita profundizar en los problemas más hondos que subyacen a la práctica educativa. Problemas relativos a la igualdad de oportunidades, a las causas del fracaso, a la adaptación del sistema a las capacidades de cada alumno, etc. La simplificación deja al margen los efectos secundarios, los beneficios difusos o tardíos, la interrogación sobre los objetivos propuestos y, sobre todo,

aquellos logros que quedan más allá del escrutinio de los evaluadores como he oído decir a Robert Stake.

•Cultura de la inmediatez : El éxito o el fracaso inmediato se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento. Las familias procuran que sus hijos/as superen el peldaño de cada evaluación y los niños y niñas ponen el máximo empeño en salir adelante en las pruebas que deben afrontar.

El carácter no democrático de la evaluación (pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc.) hace que los alumnos tengan que acomodarse a las exigencias de cada profesor. De hecho, los alumnos se preguntan y acaban sabiendo cuáles son las peculiares demandas de cada profesor. Puesto que todo el proceso está cargado de poder, los alumnos, lejos de poner en cuestión esos criterios, hacen lo posible por acomodarse a ellos a pesar de su manifiesta irracionalidad o injusticia.

Muchos profesores utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin que la reflexión sobre la práctica, el contraste con los planteamientos de otros colegas o los hallazgos de la investigación educativa modifiquen un ápice sus modos de actuación. Cuando se contrastan los comportamientos de los profesores en la evaluación de los alumnos, incluso en las mismas asignaturas, se comprueba la enorme disparidad de criterios que se utilizan.

La evaluación como compresión. Dimensión crítica/reflexiva

La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo.

El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo.

La diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no sólo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa. El análisis recoge evidencias de la realidad y del mismo se derivan medidas que no sólo afectan a los alumnos sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes:

•Diagnóstico : La evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.

•Diálogo: La evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.

•Comprensión: La evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.

•Retroalimentación: La evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar los profesionales.

•Aprendizaje : La evaluación permite comprobar si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

El origen de esta dimensión está en la propia naturaleza de la escuela y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en ella. La coherencia del sistema exige que la reflexión se instale en la dinámica de actuación y en los procesos de evaluación.

La naturaleza misma de la escuela en su conjunto y de la tarea que realizan en ella los escolares exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución como de los alumnos, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993).

La evaluación, así entendida, lejos de ser un trabajo añadido o una complicación se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados.

La dinámica de la escuela provoca a su vez, en una espiral benefactora, la mejora de los procesos de evaluación. Es decir, que un modo determinado de concebir y de practicar la evaluación genera una cultura de caracterización positiva y ésta, a su vez, hace posible y fácil una evaluación enriquecedora.

•Cultura de la autocrítica : La escuela establece unos cauces de reflexión que conducen a la comprensión de las situaciones, a su explicación. El análisis holístico, contextualizado y procesual tiene en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, las estructuras, el funcionamiento y la actuación de los profesionales. La evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo.

•Cultura del debate: la evaluación, así entendida, se convierte en una plataforma de discusión y de diálogo sobre los planteamientos, las condiciones y los resultados del sistema. En ese diálogo intervienen no sólo los agentes de la actividad docente/discente sino las familias y la sociedad en general, ya que la educación no es fenómeno que les resulte ajeno o intrascendente.

•Cultura de la incertidumbre: Este tipo de enfoque de la evaluación genera (y a la vez procede) de una actitud incierta ante la experiencia profesional. Desde las "verdades indiscutibles" es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas que permitan la comprensión profunda y el cambio de las situaciones, de las actitudes y de las concepciones.

•Cultura de la flexibilidad: Cuando las rutinas institucionales y la rigidez organizativa se arraigan en la dinámica escolar existen pocas posibilidades de introducir interrogantes que inquieten y modificaciones que afecten a lo sustantivo. Los cambios se reducirán a pequeñas variantes de forma que, muchas veces, no hacen más que mantener, solapar o incrementar los problemas de fondo.

•Cultura de la colegialidad: El debate exige actitudes y dinámicas colegiadas, ya que no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional. El paradigma de colegialidad exige no sólo actitudes de apertura y de cooperación sino tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

El camino de la mejora. El cambio de paradigma

La evaluación condiciona, como hemos visto, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso el modelo de escuela. Por eso es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. Ahora bien, la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso.

“Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.” (Gimeno Sacristán, 1992).

Lo mismo ha de decirse de la evaluación de los Centros. Para que la información recogida en la evaluación resulte eficaz para el cambio, necesita ser asimilada por los profesores que son quienes pueden utilizarla para cambiar el quehacer cotidiano.

Es difícil que la evaluación educativa se transforme de manera súbita y automática o por efecto de leyes que imponen al profesorado cambios, ya que éstos no afectarán a su dimensión profunda. Los enunciados legales conducentes a un pretendido cambio se estrellan a veces con las cortapisas de la práctica que dificulta o contradice esos presupuestos. Pretender imponer la evaluación cualitativa sin que se modifiquen las condiciones temporales, es un mera declaración de intenciones que lleva consigo una reacción negativa de los profesionales que se ven obligados a realizar algo que no pueden hacer.

No es fácil que el cambio se produzca sin que se muevan algunos presupuestos y exigencias sociales basados en la competitividad, en la búsqueda de la eficacia,

en el individualismo y el pragmatismo más groseros. Las escuelas son buenas si consiguen sus alumnos buenos resultados. Si el hijo obtiene buenos resultados de forma rápida y cómoda, la escuela es magnífica. Si se retrasa o si no consigue aprobar, la escuela es deplorable. Los profesionales, muchas veces, sometidos a presiones externas (sociales, jerárquicas, institucionales), asumen los postulados del eficientismo.

La Administración educativa ha de asumir la responsabilidad de dictar unas normas coherentes con los postulados teóricos que enuncia. Exigir evaluación cualitativa, por ejemplo, y mantener una gama de resultados cuantificable es difícilmente compatible. Las instituciones educativas, como contextos profesionales donde los docentes desarrollan su labor han de asumir una filosofía en la que se haga posible un trabajo intenso y profundo alejado de obsesiones eficientistas (Santos Guerra, 1996).

El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación procede de la reflexión rigurosa de los profesionales y afecta a tres esferas fundamentales:

•Las concepciones educativas : Lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas es que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación.

•Las actitudes personales: Como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. El diálogo ha de establecerse entre los administradores de la educación, los profesionales, los padres y los alumnos.

•Las prácticas profesionales : No sólo hay modificar las concepciones y las actitudes. El cambio (es preferible hablar de mejora) ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano. Cuando sólo se transforman los discursos, no sólo se reproducen las rutinas sino que se genera una reacción descalificadora de la hipocresía institucional.

Todo ello requiere una modificación del contexto y de las condiciones en las que la evaluación se realiza. Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia. La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación (Adelman, 1987).

Si los padres no modifican sus concepciones de la evaluación educativa, si no entienden que lo principal es aprender, si están obsesionados por los resultados sin plantear qué es lo que esconden o silencian, será difícil pasar de un modelo de evaluación tecnológico a otro de carácter crítico y reflexivo. No es posible la transformación profunda sin que el profesorado reflexione de forma rigurosa y compartida sobre la naturaleza de su práctica profesional. Ahora bien, los profesionales tienen unas presiones importantes que condicionan sus actividades. La evaluación está circunscrita a las prescripciones que emanan de la Administración. Además, la inspección vela para sean cumplidas las prescripciones e, incluso, tienen la capacidad de imponer sanciones y expedientes. Existe otro tipo de presión que es la demanda de los padres, la expectativa de resultados y la exigencia del cumplimiento de las normas cuando éstas favorecen sus pretensiones.

Para que la evaluación escolar avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas tiene que centrarse en las tres funciones que considero más relevantes (Santos Guerra, 1993):

•Diálogo : La evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación: políticos y profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general.

•Comprensión: La reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.

•Mejora: El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación de los alumnos y de las instituciones educativas.

Es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión de los profesionales y de los teóricos. “Diseñar una investigación evaluativa es un arte”, dice Cronbach (1987). Es también una ciencia. Pero, sobre todo es un reto social y un compromiso ético. Empeñarse en que las cosas cambien exige que se centre la mirada en las aulas y los centros, pero también un poco más allá y más arriba: en la política que mueve los hilos de la evaluación. Con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor.

Bibliografía

ADELMAN, C. (1987): “The Politics of Evaluating”. En SKILBECK, M.: Evaluating Curriculum in the Eighties. Hodder and Stoughton. London.

AGUADED, J.A. y NIEVES, J. (1992): El perfeccionamiento a través de la educación a distancia: una estrategia para la reflexión sobre la práctica. En VARIOS: El autoperfeccionamiento de los profesores. ICE. Universidad de Sevilla en Huelva.

AHUMADA, P. (2005): La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. En Perspectiva Educacional. Nº 45.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1994): “La evaluación del rendimiento de los estudiantes en el sistema educativo español”. En ANGULO, F. y BLANCO, N.: Teoría y desarrollo del currículum. Aljibe. Archidona.

— (1995): “Valor social y académico de la evaluación”. En AA.VV.: Volver a pensar la educación. Morata. Madrid.

— (2000): Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata. Madrid.
ÁLVAREZ, M. y LÓPEZ, J. (1999): La evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Síntesis. Madrid.

ANGULO, F. (1992): “Descentralización y evaluación en el sistema educativo español”. En Escuela Popular. Nº 3.

ANIJOVICH, R. (Comp.) (2013): La evaluación significativa. Paidós. Buenos Aires.

ANTUNEZ, S. y Otros (1987): L’avaluació de Plans de Formació Permanent del Professorat. ICE. Barcelona.

APPLE, M. (1985): “El marxismo y el estudio reciente de la educación”. En Educación y sociedad, nº 4.

— (1986): Ideología y currículo. Akal. Madrid.

BATES. R. et al. (1989): Práctica crítica de la administración educativa. Educació. Estudis 1. Universitat de Valencia BÉLAIR, L.M. (2000): La evaluación en la acción. Diada. Sevilla.

BELL, L. y DAY, CH. (1991): Managing the professional development of teachers. Open University Press. Buckinghan. BELTRAN, F. (1991): Política y Reformas Curriculares. Educació. Estudis 6. Universitat de Valencia.

BERNSTEIN, B. (1990): Poder, educación y conciencia. El Roure. Barcelona. BOLIVAR, A. (1995): La evaluación de valores y actitudes. Alauda-Anaya. Madrid.

BRINCONES, I. y otros (1991): La formación inicial del profesorado: El conocimiento base, los métodos y su evaluación en la experiencia F.I.P.S. MEC. Universidad Autónoma. Madrid.

CANO GARCÍA, E. (1998): Evaluación de la calidad educativa. La Muralla. Madrid.

CANTON, I.(1992): La organización de Centros y la Reforma. Oikos Tau. Barcelona.

CARE, N. S. (1978): "Participation and policy" En Ethics 88. Julio. CASANOVA, M.A. (1992): La evaluación, garantía de calidad del centro educativo. Edelvives. Zaragoza.

— (1997): Manual de evaluación educativa. La Muralla. Madrid. COMMOND.L. (1983): Power: The Missing Concept in the Dominant Model of School Change. En Theory Into Practice, vol. 22, num.3.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): Enseñanza, currículum y profesorado. Akal. Madrid.

CRONBACH, L. (1963): "Course improvement trough evaluation". En Teachers. College Record, 64.

— (1987): "Issues in Planning evaluations". En MURPHY, R. y TORRANCE, H.: Evaluating Education: Issues and Methods. Paul Chapman. London. DEAN, J. (1991): Professional Development in School. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.

DOYLE, W. (1979): “Clasroom Tasks and the Students’Abilities”. En PETERSON y P.L. y WALBERG, H. J. (Eds): Research on teaching: Concepts, Findings and Implications. Mc Cutchan Publishing Corporation. Berkeley. California.

DUKE, D.L. y STIGGINS, R.J. (1997): Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. En MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L.: Manual para la evaluación del profesorado. La Muralla. Madrid.

EISNER, E.W. (1988): The Art of Educational Evaluation. The Falmer Press. London.

ELLIOTT, J. (1986): “Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad”. En GALTON, M. y MOON, B.: Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Martínez Roca. Barcelona.

— (1992): “¿Son los ‘indicadores de rendimiento’ indicadores de la calidad educativa?” En Cuadernos de Pedagogía. Nº 206 y 207.

— (1993): El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata. Madrid.

ESCUDERO, J.M. (1990): “El Centro como lugar de cambio educativo. Perspectivas de la colaboración”. En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.

— (1994a): “La elaboración del Proyecto de Centro: ¿una posibilidad para la mejora de la educación?” En Comunidad Educativa. Nº 215.

— (1994b): “La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela copmo organización”. En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M. T.: La escuela como organización y el trabajo de los profesores. Ediciones Pedagógicas. Madrid.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986): Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar. Morata. Madrid.

— (1986, nueva edición 2005): Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar. Madrid. Morata.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2002): “La evaluación educativa una historia de desencuentros”. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.): Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje. Akal. Madrid.

FULLAN, M. (1986): The Meaning of Educational Changes. Institute Studies in Education. OISE Press. Ontario. Canadá.

— (1994): Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform. The Falmer Press. London.

GIDDENS, A. (1979): Central Problems in Social Theory. Mcmillan. London. GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): “La evaluación en la enseñanza”. En

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

— (1996): La transición a la educación secundaria. Morata. Madrid. GIROUX, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizqje. Paidós/MEC. Madrid.

GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2000) Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. Aljibe. Archidona.

GRANADO ALONSO, C. (1992): “Evaluación de las actividades de autoperfeccionamiento del profesorado”. En VARIOS: El autoperfeccionamiento de los profesores. ICE. Universidad de Sevilla en Huelva.

GRUNDY, S. (1993): “Más allá de la profesionalidad”. En W. CARR: Calidad de la enseñanza e investigación en la acción. Díada. Sevilla.

GUBA, E. (1983): “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

GUERRERO, A. y FEITO, R. (1997): “La Reforma educativa y la formación permanente del profesorado”. En Revista de Educación, nº 309.

HALLACK, J. (1977): ¿A quién beneficia la escuela? Caracas. Monte Ávila Editores.

HARGREAVES, A. (1994): La enseñanza en el mundo postmoderno. Conferencia pronunciada en la Universidad de Málaga. Noviembre.

HOLLY, SOUTHWORTH (1989): The Developping School. The Falmer Press. London.

HOPKINS, D. (1989): Evaluation for School Development. Open University Press. London.

HOUSE, E. (1994): Evaluación, ética y poder. Morata. Madrid. IMBERNON, F. (1994a): La formación del profesorado. Paidós. Barcelona.

— (1994b)La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Graó. Barcelona.

JIMÉNEZ, B. (Ed.): (1999): Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis. Barcelona.

— (1999): "Evaluación de la docencia". En JIMÉNEZ, B. y otros: Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis. Barcelona.

KEMMIS, S. (1986): "Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation". En HOUSE, E. (ed.): New Directions in Education Evaluation. The Falmer Press. London.

KROATH, F. (1989): "Evaluation of competences of teaching practice supervisors within the naturalistic paradidigm. En SIMONS, H. y ELLIOTT, J.: Rethinking Appraisal and Assessment. Open University Press, Milton Keynes. Philadelphia.

LAFFITE, R. (1992): Accountability. PPU. Barcelona.

— (1994): Rendimiento de cuentas y evaluación. PPU. Barcelona. LAMPERT, M. (1985): "How do Teachers Manage to Teach? perspectives and Problems in Practice". En Harvard Educational Review. Vol. 55, nº 2.

LAWTON, D. (1980): The Politics of the School Curriculum. Routledge and Kegan Paul. London.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1995): "La cultura de la institución escolar". En

Investigación en la escuela. núm. 26.

LUJAN CASTRO, J. y PUENTE AZCUTIA, J. (1996): Evaluación de Centros Docentes. El Plan EVA. MEC. Madrid.

LUKAS, J. y SANTIAGO, K. (2004): Evaluación educativa. Alianza. Madrid.
MARCELO, C. (1991): El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Publicaciones de la Universidad. Sevilla.

Mc CORMICK, R. y JAMES, M. (1996): Evaluación del curriculum en los centros escolares. Morata. Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995): "La escuela, encrucijada de culturas". En Investigación en la escuela. núm. 26.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Akal. Madrid.

PÉREZ MACÍAS, A. (1992): "La autoformación desde los centros de profesores". En VARIOS: El autoperfeccionamiento de los profesores. ICE. Universidad de Sevilla en Huelva.

POPKEWITZ, T.S. (1994): Sociología política de las Reformas Educativas. Morata. Madrid.

PERRENOUD, PH. (2007): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Colihue. Buenos Aires.

POZUELOS, F. J. (1998): "Formación en centro y mejora de la enseñanza". En CAÑAL, P. Y Otros: Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Díada. Sevilla.

RAMIREZ, J.L. (1991):" La retórica como lógica de la evaluación". Bordón, Nº 43.

REYNOLDS, D. y OTROS (1997): Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Santillana. Madrid.

RIEGLE, R. P. (1987) "Concepcions of faculty development". En Educational theory, nº 37.

ROSALES, C. (2000): Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea. Madrid.

RUDDUCK, J. (1994): “Reflexiones sobre el cambio en las escuelas”. En ANGULO, F. Y BLANCO, N. (1994): Teoría y Desarrollo del curriculum. Aljibe. Archidona.

RUIZ, J. Mª. (1999): Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Narcea. Madrid.

SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2014): Evaluar Programas Socioeducativos en tiempos de crisis. Un enfoque organizacional. Trabe. Oviedo.

SANTOS GUERRA, M. A. (1988): “La evaluación cualitativa de Planes y Centros de perfeccionamiento del Profesorado: Una forma de mejorar la profesionalidad docente”. En Investigación en la Escuela, nº 6.

— (1990): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Akal. Madrid.

— (1990): “Las bisagras del sistema educativo”. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 185.

— (1993): “La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora”. Aljibe. Archidona.

— (1993): La evaluación en Educación Primaria. MEC. Madrid.

— (1993a): Cultura y poder en las organización escolar. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.

— (1993a): “Los ab(usos) de la evaluación”. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 215.

— (1994): Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Aljibe. Málaga.

— (1994): “Quince años después”. En Cuadernos de Pedagogía, nº 231.

— (1995): “El discurso crítico ascendente”. En Cuadernos de Pedagogía. Nº

232.

— (1995): “La cultura profesional del docente”. En Investigación en la escuela. núm. 26.

— (1996): “Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas”. Ponencia presentada al IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona.

— (1996): “Cultura que genera la evaluación en las escuelas”. En AA.VV.: Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación. Granada.

— (1997): La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Aljibe. Archidona.

— (1998): Evaluar es comprender. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

— (1999): “20 paradojas de la evaluación en la universidad española”.

— (2000) La escuela que aprende. Morata. Madrid.

— (2001): Enseñar o el oficio desaprender. Rosario. Ed. Homo Sapiens

— (2001): Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

— (2003) (Coord.): Trampas en educación. El discurso sobre la calidad. La Muralla. Madrid.

— (2005): Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas. Gobierno de Cantabria. Santander.

SANTOS GUERRA, M. A. y PRADOS RORRES, D. (1996): Evaluación externa de la formación de médicos residentes o el arte de cambiar a través del conocimiento. Semfyc. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. y SZMOLKA, I. (2014): Reflexionar sobre la evaluación. Experiencias en la Facultad de Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.

SANZ GIMENEZ, J. (1998): Asesoramiento y formación permanente del profesorado. Estudio de un caso. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

SATTERLY, D. (1989): Assessment in Schools. Basil Blackwell. Oxford.

SCHÖN, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona.

SCHWAB, J. (1983): "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En GIMENO J. y PEREZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

SHINA, R. (1979): "Accountability and Research". En LELLO, J.: Accountability in education. Ward Lock Educational. London.

SIMONS, H. (1987): Getting to know schools in a democracy. The politics and process of Evaluation. The Falmer Press. London.

— (1999): Evaluación democrática de instituciones escolares. Morata. Madrid.
STAKE, R. (2006): Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Graó. Barcelona.

STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.

STIGGINS, R. J. y DUKE, D. L. (1998): The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation. State University of New York Press. Albany, New York.

STRIKE, K. A. (1997): "Aspectos éticos de la evaluación educativa". En MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L.: Manual para la evaluación del profesorado. La Muralla. Madrid.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD A.J (1993): Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós/MEC. Barcelona.

TENBRINK, T. D. (1988): Evaluación. Guía práctica para profesores. Narcea. Madrid.

TOMBARI, M. y BORICH, G. (1999): Authentic Assessment in the Classroom. Merrill. Ohio.

TOURAINE, A. (1994): ¿Qué es la democracia? Temas de Hoy. Madrid.
TREND, D. (1995): The Crisis of Meaning in Culture and Education. Minneapolis. University of Minnesota Press.

TRILLO, F. (Coord.) (2002): Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores. Cisspraxis. Barcelona.

VILLAR ANGULO, L.M. y MARCELO GARCIA, C. (1995): Evalución del desarrollo porfesional de los profesores: el caso del programa de formación de profesores principiantes. En PEREZ JUSTE, R.Y OTROS: Evaluación de programas y centros educativos. UNED. Madrid.

VROEIJENSTI, T. y ACHERMAN, H. (1991): “Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación de la calidad basada en la mejora”. En DE MIGUEL, M. y Otros: La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Madrid.

WESTOBY, A.(1988): Culture and power in educational organizations. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.

WISE, A. E. yGENDLER, T. (1997): “Cuestiones administrativas relativas a la evaluación de profesores de primaria y secundaria”. En MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L.: Manual para la evaluación del profesorado. La Muralla. Madrid.

WOOD, M. (1986): “La hora de calificar”. En ELIOTT, J. et al.: Investigación-acción en el aula. Generalitat Valenciana.

ZABALZA, M. A. (2000): Diseño y desarrollo curricular. Narcea. Madrid.
ZARET, E. (1986): “The Uncertainty Principle in Curriculum Planing”. Theory Into Practice. Vol. 25, nº 1.

ZUFIAURRE, B. (1994): Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa. 1982-1994. Icaria. Barcelona.

Colección

EDUCACIÓN HOY

AGÜERA, I.: Curso de Creatividad y Lenguaje.

—*Estrategias para una lectura reflexiva.*

—*Ideas prácticas para un currículo creativo.*

—*¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena.*

—Pedagogía homeopática y creativa. Para una escuela humanizadora, lúdica, alegre...

AGUILERA, C y VILLALBA, M.: ¡Vamos al museo! Guías y recursos para visitar los museos.

ALONSO, A. M.ª: Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo.

ANTUNES, C.: Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan.

BADILLO, R. M.ª: Cuentos para "delfines". Autoestima y crecimiento personal. Didáctica, del ser.

BATLLORI, J.: Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

—*Juegos que agudizan el ingenio: 111 enigmas sorprendentes y muy divertidos.*

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.ª D.: Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.

BLASE, J. y KIRBY, P. C.: Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo

motivar, inspirar y liderar.

BOSSA, N. A. y BARROS DE OLIVEIRA, V.: Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años. BOUJON, Ch. y QUAIREAU, Ch.: Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la Psicología Cognitiva y Experimental.

CABEZUELO, G. y FRONTERA, P.: El desarrollo psicomotor. Desde la infacia hasta la adolescencia.

CANDAU, V. M.: La Didáctica en cuestión.

Investigación y enseñanza.

CARRERAS, Ll. y otros: Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas.

CERRO, S.: Elegir la excedencia en la gestión de un centro educativo.

CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J.: Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales.

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H.: Los equipos docentes. Formación y funcionamiento.

DÍAZ, C.: La creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas didácticas y metodológicas. DUSCHL, R.: Renovar la enseñanza de las Ciencias.

ESCALERA CASTILLO, I.: Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo.

FERNÁNDEZ, I.: Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.

FISCHER, G. N.: Campos de intervención en psicología social. Grupo. Institución. Cultura. Ambiente social.

GABRIEL, G.: Coaching escolar. Cómo aumentar el potencial de los alumnos con dificultades. GAGO, R. y RAMÍREZ, J.: Guía práctica del profesor-tutor en Educación Primaria y Secundaria.

GARCÍA PRIETO, A.: Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social.

GARNETT, S.: Cómo usar el cerebro en las aulas. Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje.

GÓMEZ, M.ª T.; MIR, V.: Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.

—y SERRATS, M.ª G.: Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase.

GONNET, J.: El periódico en la escuela. Creación y utilización.

GUILLÉN, M. y MEJÍA, A.: Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos.

HARRIS, S.: Los hermanos de niños con autismo.

Su rol específico en las relaciones familiares.

ITURBE, T.: Pequeñas obras de teatro para representar en Navidad.

—y DEL CARMEN, I.: El Departamento de Orientación en un centro escolar.

JACQUES, J. y P.: Cómo trabajar en equipo.

Guía práctica.

KNAPCZYK, D.: Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de disciplina en objetivos de autodisciplina.

LOOS, S. y HOINKIS, U.: Las personas discapacitadas también juegan. 65 juegos y actividades para favorecer el desarrollo físico y psíquico.

LOUIS, J. M.: Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar.

LUCAS, B. y CLAXTON, G.: Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética.

LLOPIS, C. (Coord.): Los derechos humanos.

Educar para una nueva ciudadanía.

MAÑU, J. M.: Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia.

MARUJO, H. A.: Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes. MENCÍA, E.: Educación Cívica del ciudadano europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo.

MONTERO, E., RUIZ, M. y DIAZ, B.: Aprendiendo con Videojuegos. Jugar es pensar dos veces. MORA, J. A.: Acción tutorial y orientación educativa.

MORAINE, P.: Las funciones ejecutivas del estudiante. Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje.

MUNTANER, J. J.: La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral.

MUZÁS, M. D.; BLANCHARD, M. y SANDÍN, M. T.: Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix.

NAVARRO, M.: Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo.

NOVARA, D.: Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más democráticas y abiertas.

ONTORIA, A. y otros: Aprender con Mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar.

—Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta.

—Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. —Potenciar la capacidad de aprender y pensar.

Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar.

OSBORNE, R. y FREYBERG, P.: El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones

de las ideas previas de los alumnos.

PASCUAL, A. V.: Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela. PÉREZ, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, M.ª V.: Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento.

PERPIÑÁN, S.: Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando «entornos competentes».

PIANTONI, C.: Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.

PIKLER, E.: Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.

POINTER, B.: Actividades motrices para niños con necesidades educativas especiales.

POLAINO-LORENTE, A. y ÁVILA, C.: Cómo vivir con un niño/a hiperactivo/a. Comportamiento, tratamiento, ayuda familiar y escolar.

PROT, B.: Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender.

RAMOS, F. y VADILLO, J.: Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra.

ROSALES, C.: Criterios para una evaluación formativa.

RUEDA, R.: Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria.

—*Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura.*

SALVADOR, A.: Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE.

SÁNCHEZ, S. C.: El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo.

SANTOS GUERRA, M. A.: La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana.

SCHWARTZ. S, y POLLISHUKE, M.: Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado.

SEGURA, M.: El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento.

—y ARCAS, M.: Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos.

SOLER FIÉRREZ, E.: La práctica de la inspección en el sistema escolar.

STACEY, K. y GROVES, S.: Resolver problemas: Estrategias. Unidades para desarrollar el razonamiento matemático.

TORRE, S. de la, y otros: El cine, un entorno educativo.

TORREGO, J. C. (Coord.): Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.

—La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnas/os ayudantes.

TRAIN, A.: Agresividad en niños y niñas. TRIANES, M.ª V.: Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento.

VAILLANCOURT, G.: Música y musicoterapia.

Su importancia en el desarrollo infantil. VIEIRA, H.: La comunicación en el aula. VILA, A.: Los hijos «diferentes» también crecen.

Cuando los hijos deficientes se hacen mayores.

A Lourdes

Con los hilos multicolores de nuestras ilusiones,

temores, sonrisas, dolores y esperanzas,

vamos tejiendo frente al mar,

en El Adarve,

las inacabables palabras del AMOR,

sobre la urdimbre perpleja de los días.

Cada hora. Siempre.

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2016

Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

Fotografía de la cubierta: © Vince Clements/Panther Media/age fotostock

ISBN papel: 978-84-277-2073-2

ISBN ePdf: 978-84-277-2074-9

ISBN ePub: 978-84-277-2239-2

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.